



Türkiye’de ilkokula geçişle ilgili çalışmaların analizi: bir meta-sentez çalışması

Hatice Uysal Bayrak ¹, Muhammet Baştuğ ²

Öz

Bu araştırmada, Türkiye’de ilkokula geçiş konusunda yapılan araştırmaların meta-sentez yöntemiyle değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İlkokula geçiş sürecine ilişkin toplam 47 çalışma, sürecin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamak amacıyla analiz edilmiştir. İlkokula geçişte okula başlama yaşının önemi, okul öncesi eğitimin bu sürece etkisi, geçişte karşılaşılan sorunlar ve çocukların ilkokula hazırlanmasındaki yetersizlikler, bu çalışmada ana temalar olarak ortaya çıkmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, çocukların ilkokula başlama yaşının akademik başarılarını ve sosyal uyumlarını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Okul öncesi eğitim, ilkokula daha sorunsuz bir geçiş için çok önemli bir rol üstlenmektedir. Bununla birlikte, yapılandırılmış hazırlık programlarının eksikliği, yetersiz ebeveyn rehberliği ve değişen öğretmen beklentileri de dahil olmak üzere çeşitli zorluklar tespit edilmiştir. Yapılan bu meta-sentez, ilkokula geçişin gelişimsel, eğitimsel ve çevresel faktörlerden etkilenen çok yönlü bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Çocukların eğitim yolculuklarına sağlam bir temel oluşturabilmeleri ve gelecekteki başarıları için, ilkokula geçişle ilgili yaşanan zorlukların hedefe yönelik müdahaleler, politika düzenlemeleri ve paydaş iş birliği yoluyla ele alınması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler

Okula geçiş
Okula hazırbulunuşluk
Meta-sentez
Okul öncesi eğitim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 06.02.2024

Kabul Tarihi: 21.04.2025

Elektronik Yayın Tarihi: 30.10.2025

DOI: 10.15390/ES.2025.2572

Giriş

Okula başlamak çocukların, ailelerinin ve eğitimcilerin hayatında önemli bir dönüm noktasıdır. Okula olumlu bir başlangıç, çocukların daha sonraki akademik ve sosyal başarılarında kilit bir faktör olarak kabul edilmektedir. Çocuklar, aileler ve okullar arasında olumlu bağlar kurulmasını teşvik eden ilkokula geçiş programlarının geliştirilmesi için küresel düzeyde çaba sarf edilmektedir. Bu girişimler önemli bir ilerlemeyi temsil etse de çocuklar, ebeveynler ve eğitimciler gibi okula geçiş süreçlerine dahil olan çeşitli aktörlerin farklı deneyimlere, beklentilere ve algılara sahip olduğunu kabul etmek çok önemlidir. Deneyimler, beklentiler ve algılardaki farklılıklar, geçişlerin nasıl düzenleneceği, hayata geçirileceği ve denetleneceğini şekillendirmede kritik bir rol oynamaktadır. Başarılı geçişler, tüm paydaşlar arasında güçlü iş birliğine dayalı ilişkilere dayanır. Böyle bir iş birliği, geçişe atfedilen farklı anlamları kabul etmeyi; ortak ve tutarlı hedefler belirleyip bunlara ulaşmak için şeffaf iletişimi sürdürmeyi gerektirir (Dockett ve Perry, 2004). İlkokula geçişin çocukların hayatında önemli bir dönüm noktası olduğu düşünüldüğünde, okula hazır olma durumunun araştırma ve politikalar yoluyla ele

¹ Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Niğde, Türkiye, huysal@ohu.edu.tr

² Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye, muhammet.bastug@yildiz.edu.tr

alınması, çocukların eğitim sisteminden faydalanmalarını ve ilkokula geçiş sürecinde iyi olma halini deneyimlemelerini sağlamak açısından kritik önem taşımaktadır (Dickens vd., 2006). Bu bağlamda, çocukların okula sorunsuz geçişleri, kolay uyum sağlamaları ve olumlu bir ilkokul deneyimi yaşamaları okula hazırbulunuşluklarına bağlıdır (Janus ve Offord, 2000). Çokça tartışılan bir konu olmasına rağmen, okula hazırbulunuşluk, okula geçişle ilgili çalışmalarda ve tartışmalarda hala sıklıkla atıfta bulunulan bir konudur (Dockett ve Perry, 2009). Okula hazır olma, örgün eğitime başarılı bir şekilde uyum sağlamak için gerekli olan bir dizi bilişsel, sosyal ve duygusal beceriyi kapsayan karmaşık bir yapıdır. Genel söylemde genellikle geniş bir kavram olarak görülse de okula hazır olma, eğitim araştırmalarında çocuk gelişimi ve çevresel hazırlığın çeşitli göstergeleri aracılığıyla tanımlanan teorik bir yapı olarak işlev görür (Dockett ve Perry, 2009; Janus ve Offord, 2000). Ebeveynler ve eğitimciler, çocuklarının örgün eğitime geçişini en iyi şekilde nasıl destekleyeceklerine dair kararlar alırken, çocuklarının okula hazır olup olmadıkları konusunda sıklıkla tereddüt yaşamaktadırlar (Dockett ve Perry, 2009). Erken çocukluk eğitimcileri, okula hazır olma ve bunun erken çocukluk eğitimindeki rolü konusunda farklı bakış açılarına sahiptir. Bazı eğitimciler bu kavramı tamamen benimsemekte ve çocukların okul ortamına uyum sağlamalarına yardımcı olmak için yapılandırılmış programlar tasarlamaktadır. Bu yaklaşımlar, çocuğun geçiş için gerekli gelişimsel kilometre taşlarına ulaşip ulaşmadığına odaklanarak bireysel hazırbulunuşluğa öncelik verir (Dockett ve Perry, 2002; 2009). Ancak diğer eğitimciler, çocukların okula başladıklarında yaşadıkları değişikliklere odaklanmakta ve olumlu geçiş deneyimlerini teşvik etmek için aileler, öğretmenler, araştırmacılar ve politika yapıcılar arasında iş birliği çağrısında bulunmaktadır. Tüm yükü çocukların okula hazır olmalarına yüklemek yerine, okulların çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde hazırlanması gerektiğini savunmaktadırlar (Centre for Community Child Health, 2008; Fridani ve Agbenyega, 2013). Okula hazır olma, planlanan eğitim için gerekli olan bireysel akademik ve psikolojik yeterliliklerin (örn. bilişsel, dilsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişim) yanı sıra çevresel faktörleri (örn. aile dinamikleri, ev ortamı, eğitim ve kurum) de kapsamaktadır (Aminova, 2022; Moore, 2006). Araştırmacılar, çocukların hazırbulunuşluğunun başarılı bir başlangıcın yalnızca bir unsuru olduğunu kabul etse de bağlamsal faktörleri ihmal ederek öncelikle çocukların özelliklerine odaklanma eğilimi devam etmektedir (Dockett ve Perry, 2009). İlkokula geçiş, çocuklar için büyük bir değişimi temsil etmektedir. Genellikle sadece evden okula değil, aynı zamanda bakıcılardan, anasınıflarından veya anaokullarından da taşınmayı içerir. Bu değişim, fiziksel mekanların ötesine geçerek, tanıdık erken bakım ortamlarından yabancı öğrenme ortamlarına; küçük, kişiselleştirilmiş etkileşimlerden daha büyük, daha yapılandırılmış etkileşimlere ve sınırlı yaş gruplarından çeşitli yaş gruplarına geçişi kapsar. Özünde bu geçiş, çocukları yeni bir öğrenme, eğitim ve bakım modeliyle tanıştırır. Çocukların bu geçişe ne kadar iyi hazırlandıkları, uzun vadeli gelişimsel ve akademik sonuçlarını derinden etkilemektedir (Centre for Community Child Health, 2008).

Türkiye’de okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması nedeniyle birçok çocuk erken çocukluk eğitimi fırsatını kaçırmaktadır. Bu nedenle çocuklar ilkokula ya doğrudan evlerinden ya da anaokullarından geçiş yapmaktadır. Farklı geçmişlere ve eşit olmayan fırsatlara sahip çocuklar, ilkokullarda çeşitli zorluklarla karşılaşırken; aileler, öğretmenler ve okullar farklı beklentilere sahip olabilmekte veya farklı sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu zorluklar arasında yapılandırılmış öğrenme ortamlarına uyum sağlama güçlükleri, daha düşük öz düzenleme, daha zayıf sosyal beceriler ve okul öncesi deneyimi olan akranlarına kıyasla sınırlı akademik hazırlık yer almaktadır (Dockett ve Perry, 2007; UNESCO, 2020). Bu bağlamda, sözü edilen bu zorlukların altında yatan nedenleri belirlemek ve geçiş sürecini iyileştirmek için fırsatları araştırmak çok önemlidir. Dahası, bu kritik dönemde ortaya çıkabilecek sorunların önlenmesi ve uygun şekilde ele alınması, çocukların genel gelişimi ve uzun vadeli başarısı için zorunluluktur. Bu nedenle, son yirmi yılda yapılan araştırmaların kapsamlı bir şekilde gözden geçirilmesi, kazanımlar, devam eden zorluklar ve daha fazla dikkat gerektiren alanlar hakkında değerli bilgiler sağlayabilir. Bu doğrultuda, yapılan bu çalışma, meta-sentez yöntemini kullanarak Türkiye’de ilkokula geçişle ilgili mevcut araştırmaları sentezlemeyi amaçlamaktadır.

Kavramsal Çerçeve

Okula hazır olma, çocukların okula geçişini destekleyen bir dizi beceriyi tanımlamak için, eğitimciler ve politika yapımcılar tarafından yaygın olarak başvurulmuş bir yapıdır (Jose vd., 2022). İlkokula geçiş sürecinde çocuklar, bir zamanlar zor ve gizemli görünen sayma ve yazma gibi becerileri öğrenmeye başlarken, aynı zamanda daha formal bir öğrenme ortamına geçerken genellikle olgunluk ve heyecan hissederler (McTaggart ve Astbury, 2005). Bu kritik dönemde okula hazırbulunuşluğu artırmak için erken çocukluk eğitime daha fazla odaklanması, okula hazırbulunuşluğun net ve ortak bir tanımına olan ihtiyacı ortaya koymuştur (Snow, 2006).

Çocukların okula hazır olmalarının daha sonraki akademik başarılarıyla ilişkili olduğu iyi bilinmektedir, ancak sosyal ve duygusal iyi olma gibi diğer okul başarısına ilişkin göstergeleriyle bağlantılarının ne olduğu hakkında daha az şey bilinmektedir (Gregory vd., 2021). 2017 yılında Avustralya’da 5.019 öğretmeni kapsayan bir eğitim programı, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal becerileri vurguladığı, ilkököl öğretmenlerinin ise daha çok akademik hazırbulunuşluğa odaklandığına ilişkin bulgular, okula hazırbulunuşluk konusunda farklı bakış açılarının olduğunu göstermektedir (Rouse vd., 2020). Uluslararası araştırmalardaki bulgulara benzer şekilde (Rouse vd., 2020), Türkiye’deki okul öncesi ve ilkököl öğretmenlerinin okula hazırbulunuşluk algıları arasındaki farklılıklar da bütüncül bir yaklaşıma duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Bununla birlikte, okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması ve erken öğrenme kaynaklarına erişimde bölgesel farklılıklar göz önüne alındığında, Türkiye bağlamı kendine özgüdür. Akademik hesap verilebilirlik konusunda artan baskıyla birlikte, çocukların okula başlarken bireysel hazırbulunuşluklarına aşırı vurgu yapma eğilimi giderek artmaktadır. Ancak bu yaklaşım, okulların ve toplumun çocukların okula katılımını şekillendirmedeki kilit rolünü göz ardı etmektedir (Dockett ve Perry, 2007). Okula hazır olma konusundaki bazı tartışmalar, bilişsel ve sosyal gelişim için üstü kapalı bir eşik varsaymaktadır. Buna göre, daha büyük çocuklar okula daha iyi geçiş yapar düşüncesi yaygındır. Ancak yaş tek başına yeterli değildir; önemli olan çocukların okulda başarılı olabilmeleri için gerekli gelişim düzeyine ulaşmış olmalarıdır (Stipek, 2002). Okula hazırbulunuşluğun geleneksel olarak kronolojik yaşa bağlı ve olgunluk temelli bir çerçevede ele alınması, hazırbulunuşluk testlerinin geliştirilmesini ve kullanımını yaygınlaştırmıştır. Bu tür değerlendirmelerin, okula hazırbulunuşluğun belirlenmesinde kullanılması iki türlü tutarsızlığı ortaya çıkarmıştır. İlk olarak, erken çocukluk dönemi tarama araçları okul başarısı için sınırlı ve karmaşık bir tahmin geçerliliğine sahiptir. İkincisi, okula başlama yaşının geciktirilmesi, okula ilişkin eğitim sonuçlarının daha iyi olacağını garanti etmemektedir (Snow, 2006).

Okula hazır olma durumu gelişimsel bir perspektiften ele alındığında, çocuklara yapabilecekleri veya yapmaları gerekenler konusunda sorumluluk yüklenmektedir. Bu dar bakış açısı, beklenen normları karşılamayan çocukların hazır olmadıklarının düşünüldüğü katı bir çerçeve yaratmaktadır. Ayrıca bu bakış açısı, çocukları ilkökula geçmeden önce dış standartlarla uyumlu hale getirmeleri beklenen erken çocukluk eğitimcileri üzerinde baskı yaratmaktadır. Buna karşılık, ekolojik bir bakış açısı, okula hazır olmayı daha geniş bir bağlamda ele alır ve çocukların geçişini desteklemede çevrenin rolünü vurgular. Bu yaklaşım, çocukların başarılı uyumu için en iyi koşulların belirlenmesinde, sosyal ve yapısal destek sistemlerinin önemini vurgular. Ayrıca, okula hazır olmanın sabit veya doğrusal bir süreç değil, sürekli tartışmaya açık, çok yönlü ve dinamik bir kavram olduğu düşüncesini pekiştirmektedir (Rouse vd., 2020).

Ebeveynler, çocukların ilk ve en etkili öğretmenleri olarak okula geçişlerini kolaylaştırmada çok önemli bir rol oynamaktadır. Çocuklar, aileleri, toplumlar, erken çocukluk hizmetleri ve okullar, çocukları okula geçiş hazırlama sorumluluğunu paylaşmaktadır (Jose vd., 2022). Bunun yanında bir çocuğun okula hazır olmasını ve sorunsuz geçiş yapmasını sağlama sorumluluğu yalnızca aileye değil, aynı zamanda topluma da aittir (Janus ve Offord, 2000). Dolayısıyla, okula başarılı bir başlangıç, sosyal ve kollektif bir çabadır. Çocuklar bu geçiş tek başlarına gerçekleştiremezler ve yaygın olarak algılanan hazırbulunuşluk, ilkökula geçişin etkinliğini etkileyen pek çok faktörden yalnızca biridir. Okullar ve toplum, bu geçiş sürecinde çocukların katılımını desteklemede ve okula sürekli katılımlarını sağlamada çok önemli roller oynamaktadır. Çocuklar ve aileleri hem okulda hem de daha geniş toplumda kendilerine değer verildiğini ve saygı duyulduğunu hissettiklerinde, okula başarılı bir şekilde katılma olasılıkları daha yüksektir. Tersine düşünüldüğünde, çocuklar ve aileler kendilerini dışlanmış veya desteksiz hissettiklerinde, ortaya çıkan olumsuz etkiler bireysel düzeyin ötesine geçerek toplumu bir

bütün olarak etkiler (Dockett ve Perry, 2007). Aileler, okullar ve toplum arasında güçlü ve iyi kurulmuş bir bağ sadece çocuklara ve ailelerine değil, aynı zamanda okullara ve topluma da fayda sağlar. Çocuklar okula temel beceri ve deneyimlerden yoksun olarak başladıklarında okullar önemli zorluklarla karşılaşır. Sonuç olarak, okullar çocuklardaki bu başlangıç farklılıklarının üstesinden gelmek için ek çaba sarf etmelidir (Cunha vd., 2006; Karoly vd., 2005). Gerçekten de ister çocuk ister okul ister toplum tarafından olsun, yetersiz hazırbulunuşluk, okul geçişlerinin maliyetini büyük ölçüde artırmaktadır. Yetersiz hazırbulunuşluğu daha sonra telafi etmeye yönelik çabalar, sorunsuz bir geçiş sağlamak, proaktif stratejiler ve programlar sağlamaktan hem daha az etkili hem de daha maliyetlidir. Dolayısıyla, çocukların eğitimlerine hemen öğrenmeye hazır bir şekilde başlamalarını sağlamak okulların yararınadır (Bruner vd., 2005; Cunha vd., 2006).

Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi Kurumları

Türkiye’deki erken çocukluk eğitimi kurumları, bağımsız anaokulları, diğer eğitim kurumlarına entegre edilmiş anaokulları ve çocuk gelişimi ve eğitimi bölümleri bulunan mesleki ve teknik ortaöğretim okullarındaki uygulamalı sınıflar dahil olmak üzere çeşitli şekillerde faaliyet göstermektedir. Erken çocukluk eğitiminin temel amacı, çocukların fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini desteklemek ve ilkökula geçişlerini kolaylaştıracak olumlu alışkanlıklar kazandırmaktır. Dezavantajlı geçmişe sahip çocuklar için eşitlikçi bir gelişim ve öğrenme ortamı yaratma hedefi de aynı derecede önemlidir. Ayrıca okul öncesi eğitim, çocukların Türkçeyi doğru ve akıcı konuşmalarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 3 ila 5 yaşındaki çocuklar için net okullulaşma oranı %41,8; 4 ila 5 yaşındaki çocuklar için net okullulaşma oranı %52,4 ve 5 yaşındaki çocuklar için net okullulaşma oranı %71,2 olarak gerçekleşmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Çocuğun yaşı ve eğitim düzeyi dikkate alınmaksızın 5 yaşındaki çocuklar için net okullaşma oranı aynı öğretim yılında %75,1 olarak kaydedilmiştir. Net kayıt oranının okullaşma oranından yaklaşık dört puan daha yüksek olması, 5 yaşındaki çocukların yaklaşık %4’ünün ilkökula devam ettiğini göstermektedir (Ergün ve Arık, 2020). Okul öncesi eğitim hâlihazırda zorunlu olmamakla birlikte, Türkiye’nin On Birinci Kalkınma Planı ve Eğitim Vizyonu, 2023 yılına kadar 5 yaşındaki çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi ve %100 net okullulaşma oranına ulaşılması yönünde bir girişimin ana hatlarını çizmiştir (MEB, 2018; Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). Ancak 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, COVID-19 salgınının olumsuz etkisi nedeniyle erken çocukluk eğitiminde 5 yaşındaki çocuklar için net okullaşma oranı %71,2’den %56,9’a gerilemiştir. Bu net kayıt oranlarının eğitimden dışlanan çocuk sayısını tam olarak yansıtmadığını da belirtmek gerekir. Bazı 3 ila 5 yaşındaki çocuklar, teorik olarak okul öncesi yaş aralığında olmalarına rağmen ilkökula kaydolmuş olabilir (Tunca vd., 2021). 2023’e kadar 5 yaşındaki çocuklar için zorunlu okul öncesi eğitimi öngören politikalar, okula hazırbulunuşluğu artırmaya yönelik daha geniş bir taahhüdü yansıtmaktadır. Ancak Türkiye’de yapılan bir araştırma (Tunca vd., 2021), süregelen bölgesel eşitsizliklerin ve sosyo-ekonomik engellerin okul öncesi eğitime eşit erişimi engellediğini vurgulayarak, bu politika hedeflerini tamamlamak için hedefe yönelik müdahalelere duyulan kritik ihtiyacı ortaya koymaktadır. Ayrıca, UNESCO’nun COVID-19 Eğitim Müdahalesi raporu, pandemi nedeniyle en yüksek okul terk oranlarının okul öncesi düzeyde görüleceği konusunda uyarıda bulunmuştur (UNESCO, 2020). Bu nedenle, kriz zamanlarında bile erken çocukluk eğitimine kesintisiz erişim sağlamak için sağlam sistemler kurmak çok önemlidir. Bu tür önlemler alınmazsa risk altındaki çocuklar, bilişsel ve duygusal gelişim için kritik bir dönem olan erken çocukluk eğitiminin uzun vadeli sosyal ve ekonomik faydalarından mahrum kalabilir (ECDAN, 2020; Tunca vd., 2021). Özetlemek gerekirse, hem 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 5 yaşındaki çocukların okul öncesi eğitime katılım oranı hem de 2023 yılına kadar okul öncesi eğitimi zorunlu hale getirmeye yönelik politika çabaları, Türkiye’nin eğitimde eşitliği artırma konusundaki kararlılığını yansıtmaktadır. Bununla birlikte, pandemiye bağlı olarak okullaşmada yaşanan düşüş, sistemik kırılğanlıkları ortaya çıkarmış ve ilkökula geçiş yapan çocukların karşılaştığı zorlukların yalnızca bireysel okula hazır olma perspektifinden incelenemeyeceğine işaret etmektedir. Bu çalışmanın gerekçesi, okula geçiş sürecinin çocukla ilgili ve çevresel faktörler arasında karmaşık bir etkileşim olarak incelenmesi gerekliliğinden kaynaklanmaktadır. Özellikle sosyal politikaların ve eğitim stratejilerinin etkilerinin araştırılması, mevcut uygulamaların iyileştirilmesi için önemli çıkarımlar sunacaktır. Dolayısıyla bu çalışma, okul geçişleriyle ilgili zorlukları tespit etmeyi ve bu çerçevede potansiyel çözümler önermeyi amaçlamaktadır.

Çalışmanın Önemi

Tüm alanlarda olduğu gibi sosyal bilimlerde de hızlı gelişmeler yaşanmakta ve bu da araştırma tekniklerinde sürekli bir değişimi beraberinde getirmektedir. Mevcut araştırma yöntemleri daha incelikli hale getirilirken yeni yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, belirli konulardaki nitel çalışmaları toplu olarak değerlendirmek için meta-sentez yöntemi geliştirilmiştir (Polat ve Ay, 2016). Bu çalışmanın bulguları, Türkiye’de ilkokula geçişle ilgili çalışmaların örneklem gruplarını, hedeflerini ve amaçlarını, kullanılan yöntemleri, izlenen araştırma süreçlerini ve elde edilen sonuçları sistematik bir şekilde analiz ve sentez ederek gelecekteki araştırmalar için değerli içgörüler sağlayacaktır. Araştırmacılar, 47 ayrı çalışmayı tek tek incelemek yerine, bu meta-sentezi analiz ederek Türkiye’de ilkokula geçişle ilgili çalışmalardaki eğilimler hakkında sağlam bir anlayış kazanabilirler. Bu sayede araştırmalarını daha yapılandırılmış ve bilinçli bir şekilde tasarlayabileceklerdir. Ayrıca bu çalışma, araştırmacıların Türkiye’de bu konuda son yıllarda artan nitel çalışmaları değerlendirmelerine de yardımcı olacaktır. Araştırmacılar, daha önce incelenmiş değişkenler ve yöntemler hakkında daha net bir anlayış kazanarak, gereksiz çalışmalar yapmak yerine farklı araştırma yaklaşımlarını keşfetmeye teşvik edilecektir. Türkiye’de ilkokula geçişle ilgili araştırmalar incelendiğinde, birçok çalışmanın benzer sorunları ele aldığı görülmektedir. Bireysel araştırma çabalarıyla çeşitli nicel ve nitel bulgular elde edilmiştir. Ancak, nitel araştırma bulgularını sentezleyerek Türkiye’de ilkokula geçiş sürecine kapsamlı bir bakış sunan bir meta-sentez çalışması bulunmamaktadır. Bu açıdan bu çalışma, türünün ilk örneği olması bakımından önem taşımaktadır.

Okula geçiş ve hazırbulunuşluk kavramları, cevaplanmamış sorular nedeniyle kritik tartışmalara yol açan, süregelen tartışma ve keşfedilmeye ihtiyaç konular olmaya devam etmektedir. Bu nedenle, konuyla ilgili ortak bir fikir birliği oluşturmak için kapsamlı ve kesin bilgi edinmek çok önemlidir. Ancak bu şekilde, bu sürecin birincil paydaşları olan çocukların yüksek yararına olacak etkili politika ve uygulamalar geliştirilebilir. Bu araştırma, okula geçişle ilgili geçmiş çalışmaları sentezleyerek, gelecekteki araştırmalar için değerli içgörüler üretmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, meta-sentez yöntemini kullanarak Türkiye’de ilkokula geçişle ilgili tez, makale ve bildirileri analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma soruları aşağıdaki gibidir: Türkiye’de ilkokula başlama konusunda yapılan çalışmalar dikkate alındığında,

1. Birincil araştırma hedefleri nelerdir?
2. Ne tür araştırma tasarımları kullanılmıştır?
3. Hangi metodolojiler kullanıldı ve araştırma süreci nasıl yapılandırılmıştır?
4. Hangi çalışma grupları seçilmiştir?
5. Hangi veri toplama araçları hangi amaçlarla kullanılmıştır?
6. Güvenilirlik ve güvenilirliği sağlamak için ne gibi önlemler alınmıştır?
7. Temel bulgular nelerdir?
8. Hangi öneriler yapılmıştır?

Çalışmanın Sınırlılıkları

Türkiye’de 2009-2020 yılları arasında Türk araştırmacılar tarafından yapılan çalışmaların incelendiği bu araştırma 47 çalışma ile sınırlıdır. Bu çalışma özel olarak ilkokula geçiş kavramını incelediğinden, bu konuyla doğrudan ilgili olmayan veriler analiz dışında bırakılmıştır. Bu çalışma ayrıca meta-sentez yöntemi kapsamında nitel araştırmalarla sınırlandırılmıştır. Bu yaklaşımın temel nedeni, nitel çalışmaların bağlamı derinlemesine anlamayı ve bireylerin ilkokula geçişle ilgili deneyimlerini, algılarını ve duygularını kapsamlı bir şekilde ortaya çıkarmayı amaçlamasıdır. Meta-sentez, araştırmacıların yorumlarını sentezleyerek yeni bir çerçeve oluşturmayı amaçladığından, bu analize yalnızca nitel çalışmalar dahil edilmiştir. Nitel araştırmalar, katılımcıların yaşadıkları deneyimler ve eğitim süreçleri hakkında daha zengin içgörüler sunduğundan, öncelikle tanımlayıcı ve istatistiksel bulgulara vurgu yapan nicel çalışmalar hariç tutulmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma deseninde, nitel araştırma geleneği içinde yer alan meta-sentez yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel veriler, daha derinlemesine anlayışlar sunarak nicel çalışmalardan elde edilen mevcut kanıtların yorumlanmasına katkıda bulunur (Chrastina, 2018). Meta-sentez, nitel bulguları sistematik olarak inceleyen, açıklayan, tanımlayan ve yorumlayan ikincil bir nitel analiz yöntemidir. Bu yöntem, nitel bilgiyi genişletir ve ilerletir (Tekindal ve Tonbalak, 2021). Ancak meta-sentez, seçilen çalışmalardan elde edilen birincil verilerin ikincil analizini içermez; bunun yerine sentezlenmesine ve bu çalışmaların bulgularının yorumlanmasına odaklanır. Başka bir deyişle, meta-sentez, araştırmacının seçilen çalışmaların orijinal yazarları tarafından yapılan yorumların yorumlanmasını gerektirir (Zimmer, 2006). Bu çalışmada bir içerik analizi yöntemi olan meta-sentez sürecinde tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz, mevcut çerçeveleri geliştirmek ve birden fazla çalışmada ortak temaları belirleyerek yeni yorumlar oluşturmak için meta-sentez yaklaşımı olarak seçilmiştir. Belirlenen temalar araştırma hedefleri ve önerileriyle sınırlı kalmamış, araştırma metodolojileri, veri toplama araçları ve güvenilirlik kriterleri de dahil olmak üzere daha geniş bir yelpazeyi kapsamıştır. Meta-sentez, ortak temaları ve temel örüntüleri belirleyerek belirli bir alandaki nitel araştırmaları eleştirel bir şekilde yorumlamayı ve değerlendirmeyi içerir. Çalışmalar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyarak kapsamlı bir referans kaynağı sağlar ve araştırmacılar için değerli bir araç haline gelir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Nitel meta-sentezler, keşfedici, betimleyici ve yorumlayıcı niteliktedir. Bir olguyu mevcut kuramsal varsayımlara bağlayarak daha iyi anlaşılmasını sağlarlar. Bu, birbiriyle ilişkili birden fazla nitel çalışmanın entegrasyonu yoluyla elde edilir (Chrastina, 2018). Meta-sentez sonucunda yeni teoriler ortaya atılır, kavramsal modeller geliştirilir, araştırma boşlukları tespit edilir, mevcut bilgiye kapsamlı içgörüler eklenir ve mevcut bilgi durumu için kanıt oluşturulur (Campbell vd., 2003). Meta-sentezde, az sayıda çalışma derinlemesine incelenir, yalnızca kodlamaya odaklanılır ve önceki nitel araştırmalardan veya karma yöntemli çalışmalardan elde edilen bulgular tematik bir çerçevede sentezlenir (Dinçer, 2018; Polat ve Ay, 2016). Bu yaklaşım, yorumlayıcı bir yaklaşımla daha derin bir anlam inşa etmek için nitel yöntemlere dayanır (Erwin vd., 2011). Meta-sentez yöntemi şu adımları içerir (Noah Jr, 2017): (1) İlk arama: Çalışmaya dahil edilmek üzere makaleler veya araştırma makaleleri gibi ilgili kaynakların bulunması. (2) Ön analiz: Çalışmanın hedefleriyle uyumlu belgelerin seçilmesi. (3) Vaka içi kodlama: Ana fikirleri temsil eden temaların veya kilit konuların analiz edilmesi ve tanımlanması. (4) Vakalar arası sentez: Farklı belgeler arasında paylaşılan temaların ve kalıpların vurgulanması. (5) Sonuç sunumu: Bulguların sayısal verilerin ötesine geçerek anlatı formatında sunulması. Sandelowski ve diğerlerine (1997) göre, meta-senteze yönelik üç farklı yaklaşım şu şekildedir: (1) ilgili bir alanda tek bir araştırmacı tarafından yürütülen birden fazla çalışmadan elde edilen bulguların entegrasyonu, (2) ilgili bir alanda farklı araştırmacılar tarafından yürütülen çalışmaların sentezi ve (3) nitel araştırmalardaki temel unsurların nicel özeti. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki araştırmacılar tarafından ilkökula geçiş konusunda nitel yöntemler kullanılarak yapılan çalışmaları analiz etmek ve bu alandaki mevcut araştırma eğilimlerini belirlemektir. Bu nedenle, farklı araştırmacılar tarafından yürütülen çalışmaları içerecek şekilde bir meta-sentez yöntemi seçilmiştir.

Araştırmacıların Özellikleri

Tüm araştırmalarda olduğu gibi, verilere bakış açımızı şekillendirdiği için konumumuzu anlamak çok önemlidir. Birinci ve ikinci yazar, çocukluk eğitimi alanında uzmanlaşmış Türkiye doğumlu akademisyenlerdir. Birinci yazar, erken çocukluk eğitimi alanında uzmanlaşmıştır ve risk altındaki çocuklarla çalışma konusunda özel bir uzmanlığa sahiptir. İkinci yazar ise ilkököl ve okuryazarlık alanında uzmanlaşmıştır. Her iki yazar da okul öncesinden ilkökula geçişin öneminin farkındadır ve çocukların bu süreçte karşılaşabilecekleri potansiyel zorlukların bilincindedir. Bu çalışma, incelemenin bağlamla ilgili kalmasını ve Türkiye'deki eğitim ortamına duyarlı olmasını sağlamak için iş birliği içinde yürütülmüştür. Her iki yazarın uzmanlıklarının bir araya gelmesi çalışmayı zenginleştirmiş, daha kapsamlı ve çok yönlü bir analiz yapılmasını sağlamıştır.

Kodlama

Dahil edilecek çalışmaların belirlenmesinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. Joanna Briggs Enstitüsü'nün nitel sentez yaklaşımı, uygun çalışmaların seçimini kolaylaştırmak için bir rehber olarak kullanılmıştır. Bu süreç, arama terimlerinin belirlenmesini, sistematik bir literatür taraması yapılmasını, çalışmaların incelenmesini ve seçilmesini, dahil edilen çalışmaların kalitesinin değerlendirilmesini, verilerin çıkarılmasını ve bulguların sentezlenmesini içermektedir (Aromataris ve Munn, 2020; Burston vd., 2023). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar, ResearchGate ve ERIC veri tabanlarında "ilk/okula geçiş", "ilk/okula başlama", "ilk/okula hazırlık/hazır olma", "ilk/okula hazırbulunuşluk", "okul olgunluğu" ve "okul hazırlığı" anahtar kelimeleri kullanılarak 2009-2020 yılları arasında tam metin olarak yayımlanmış makale ve tezler taranmıştır. Ancak, konferans bildirileri, posterler ve tez özetleri bu çalışmanın dışında tutulmuştur.
2. Veri tabanı taramasının ardından araştırmacılar sekiz yüksek lisans tezi, iki doktora tezi ve 47 makale tespit etmiştir. Ancak 10 çalışma, sekizi derleme makalesi olduğu ve ikisi okul müdürleri ve öğretmen adayları ile yürütüldüğü için kapsam dışı bırakılmıştır.
3. Yalnızca nitel araştırma yöntemlerini kullanan çalışmalar dahil edilmiştir. Keşfedici, açıklayıcı ve karma yöntem araştırmaları gibi nicel araştırma yöntemlerini kullanan çalışmalar hariç tutulmuştur.
4. Analiz için tematik analiz yaklaşımı uygulanmıştır. Bu adım, her çalışmadan ilkökula geçişi yansıtan anahtar kavramların çıkarılmasını ve kodlanmasını içermektedir. Nihai analiz dokuz tez ve 38 makale üzerinde gerçekleştirilmiştir.
5. Bu çalışmada incelenen çalışmaların bazıları 4+4+4 eğitim sistemi, ilk okuma yazma öğretimi ve okula uyum sorunları ile ilgili değişkenleri de ele almıştır. Ancak bu çalışmadaki analiz yalnızca ilkökula geçişle sınırlı tutulmuştur.

Meta-senteze dahil edilen çalışmalar:

Her bir çalışmanın kodu, yazarı, yılı, başlığı, yayın türü, araştırma deseni, örneklem grubu, veri toplama ve analiz prosedürleri meta-sentez kapsamında analiz edilmiştir. Tablo 1, ilkökula geçişle ilgili çalışmaların genel özelliklerine ilişkin genel bir bakış sunmaktadır. Tablo 1'de görüldüğü gibi, çalışmaların 38'i makale, ikisi doktora tezi ve yedisi yüksek lisans tezidir. Aşağıdaki tabloda Çalışmalar, numaraların başına "Ç" olarak kodlanmıştır.

Tablo 1. Analiz edilen çalışmaların özellikleri

	Kod	Yazar	Tür	Araştırma Deseni Çalışma Grubu	Veri Toplama ve Analizi
Meta Senteze dahil edilen çalışmalar	Ç1	Öztürk ve Bektaş (2018)	Makale	Olgu bilim Sınıf ve okul öncesi öğretmenler	Yarı yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
	Ç2	Altın (2014)	Yüksek lisans tezi	Nitel yaklaşım Anneler	Yarı yapılandırılmış görüşme Tümevarımsal analiz
	Ç3	Erbasan ve Erbasan (2020)	Makale	Durum çalışması Sınıf öğretmenleri	Yarı yapılandırılmış görüşme Betimsel analiz
	Ç4	Arı (2015)	Yüksek lisans tezi	Durum çalışması Okul çalışanları ve özel gereksinimli çocuklar	Gözlem, görüşme, anket, doküman analizi Betimsel analiz
	Ç5	Güzelyurt ve diğerleri (2019)	Makale	Olgu bilim Okul öncesi öğretmenleri	Görüşme formu Betimsel ve içerik analizi
	Ç6	Koçyiğit (2014)	Makale	Olgu bilim Çocuklar	Mozaik yaklaşımı Betimsel analiz

Tablo 1. Devamı

Kod	Yazar	Tür	Araştırma Deseni Çalışma Grubu	Veri Toplama ve Analizi
Ç7	Pekdoğan (2018)	Makale	Durum çalışması Sınıf öğretmenleri	Yarı yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
Ç8	Güner ve Kartal (2019)	Makale	İç içe tek durum tasarımı Sınıf öğretmenleri	Görüşme Betimsel analiz
S9	Sezginsoy-Şeker (2015)	Makale	Nitel yaklaşım Sınıf öğretmenleri	Yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
Ç10	Akbuğa (2018)	Yüksek lisans tezi	Nitel yaklaşım Sınıf ve okul öncesi öğretmenler	Yarı yapılandırılmış görüşme Betimsel analiz
Ç11	Kök ve diğerleri (2019)	Makale	Durum çalışması Sınıf öğretmenleri	Yarı yapılandırılmış görüşme Betimsel analiz
Ç12	Ekinci ve Bozan (2019)	Makale	Olgu bilim Sınıf ve okul öncesi öğretmenler	Yarı yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
Ç13	Taşçı ve Dikici Sığırtmacı (2014)	Makale	Durum çalışması Sınıf ve okul öncesi öğretmenler	Yarı yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
Ç14	Durmaz (2020)	Yüksek lisans tezi	Tarama modeli Sınıf öğretmenleri ve müdür yardımcıları	Görüşme Betimsel analiz
Ç15	Koçak ve İncekara (2020)	Makale	Durum çalışması Sınıf ve okul öncesi öğretmenler	Yarı yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
Ç16	Kartal ve Güner (2022)	Makale	Olgu bilim Sınıf öğretmenleri	Yarı yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
Ç17	Çeliktürk Sezgin (2020)	Makale	Nitel yaklaşım Ebeveynler	Yarı yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
Ç18	Kutluca Canbulat ve Yıldızbaş (2014)	Makale	Betimsel anket Sınıf ve okul öncesi öğretmenler	Yarı yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
Ç19	Esen Aygün (2019)	Makale	Olgu bilim Sınıf öğretmenleri	Yarı yapılandırılmış görüşme Moustakas'ın (1994) olgu bilim veri analizi
Ç20	Sağlam ve Besen (2015)	Makale	Olgu bilim Sınıf öğretmenleri	Yarı yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
Ç21	Demir ve Üstün (2018)	Makale	Olgu bilim Sınıf öğretmenleri ve ebeveynler	Yarı yapılandırılmış görüşme Betimsel analiz
Ç22	Kahramanoğlu ve diğerleri (2015)	Makale	Nitel yaklaşım Sınıf öğretmenleri	Yarı yapılandırılmış görüşme Betimsel analiz
Ç23	Teke (2010)	Doktora tezi	Anket Sınıf öğretmenleri	Yapılandırılmış görüşme Betimsel analiz
Ç24	Ari (2014)	Makale	Durum çalışması Sınıf öğretmenleri	Yarı yapılandırılmış görüşme Betimsel analiz
Ç25	Koçyiğit (2009)	Doktora tezi	Olgu bilim Sınıf öğretmenleri ve ebeveynler	Yarı yapılandırılmış görüşme Betimsel analiz
Ç26	Aslan ve Çıkar (2019)	Makale	Durum çalışması Sınıf öğretmenleri ve ebeveynler	Yarı yapılandırılmış görüşme Betimsel analiz

Meta Senteze dahil edilen çalışmalar

Tablo 1. Devamı

Kod	Yazar	Tür	Araştırma Deseni Çalışma Grubu	Veri Toplama ve Analizi
Ç27	Pişirir ve Ayar (2020)	Makale	Durum çalışması Sınıf ve okul öncesi öğretmenler	Görüşme Betimsel analiz
Ç28	Susar Kırmızı (2015)	Makale	Durum çalışması Sınıf öğretmenleri	Açık uçlu soru formu İçerik analizi
Ç29	Yazıcı ve diğerleri (2016)	Makale	Durum çalışması Ebeveynler	Yarı yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
Ç30	Altun (2018)	Makale	Olgu bilim Okul öncesi öğretmenleri, öğretmen adayları ve ebeveynler	Yarı yapılandırılmış görüşme Betimsel analiz
Ç31	Işıkoğlu Erdoğan ve Şimşek (2014)	Makale	Durum çalışması Ebeveynler, Öğretmenler ve çocuklar	Yarı yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
Ç32	Yüksel ve diğerleri (2016)	Makale	Nitel yaklaşım Çocuklar	Doküman analizi İçerik analizi
Ç33	Özdemir ve Battal (2019)	Makale	Olgu bilim Sınıf öğretmenleri ve ebeveynler	Yarı yapılandırılmış görüşme Betimsel analiz
Ç34	Yapıcı ve Ulu (2010)	Makale	Nitel yaklaşım Sınıf öğretmenleri	Görüşme Betimsel analiz
Ç35	Celebi Oncu ve Unluer (2013)	Makale	Nitel yaklaşım Ebeveynler	Yapılandırılmış görüşme Betimsel analiz
Ç36	Akman ve diğerleri (2017)	Makale	Olgu bilim Sınıf ve okul öncesi öğretmenler	Açık uçlu soru formu İçerik analizi
Ç37	Uzun ve Alat (2014)	Makale	Olgu bilim Sınıf öğretmenleri	Yarı yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
Ç38	Buldu ve Er (2016)	Makale	Nitel yaklaşım Sınıf öğretmenleri, ebeveynler ve okul müdürleri	Yarı yapılandırılmış görüşme Temellendirilmiş teori
Ç39	Şahin ve diğerleri (2013)	Makale	Nitel yaklaşım Sınıf ve okul öncesi öğretmenler	Yarı yapılandırılmış görüşme Betimsel analiz
Ç40	Parlak (2019)	Yüksek lisans tezi	Durum çalışması Ebeveynler ve sınıf öğretmenleri	Yarı yapılandırılmış görüşme Betimsel + İçerik analizi
Ç41	Erkan ve diğerleri (2018)	Makale	Olgu bilim Çocuklar	Yarı yapılandırılmış görüşme + çocuk çizimleri Nitel analiz
Ç42	Sak ve diğerleri (2016)	Makale	Nitel yaklaşım Çocuklar	Yarı yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
Ç43	Kotaman (2014)	Makale	Olgu bilim Sınıf öğretmenleri	Görüşme Nitel analiz
Ç44	Kumru (2014)	Makale	Durum çalışması Sınıf ve okul öncesi öğretmenler	Görüşme Nitel analiz
Ç45	Toprakçı ve Gülmez (2018)	Makale	Nitel yaklaşım Ebeveynler	Yarı yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
Ç46	Gürbüz (2019)	Yüksek lisans tezi	Olgu bilim Sınıf öğretmenleri	Görüşme İçerik analizi
Ç47	İbileme (2019)	Yüksek lisans tezi	Olgu bilim Sınıf öğretmenleri ve ebeveynler	Yarı yapılandırılmış görüşme Tümevarımsal analiz

Meta Senteze dahil edilen çalışmalar

Tablo 1. Devamı

	Yıl	Yıl	F
Yayın Yılı	2009	2015	5
	2010	2016	4
	2011	2017	1
	2012	2018	7
	2013	2019	10
	2014	2020	5
Örneklem Türü	Katılımcılar	Katılımcılar	f
	Çocuklar	Okul Öncesi Öğretmenler	11
	Ebeveynler	Sınıf Öğretmenleri	35
	Özel Gereksinimli Bireyler	Öğretmen Adayları	1
Örneklem büyüklüğü	Katılımcı Sayısı	Katılımcı Sayısı	f
	1-50	151-200	1
	51-100	201-250	1
	101-150	251+	1

*Bazı çalışmalarda farklı birey grupları örneklediği için toplam örneklem türü sayısı çalışma sayısından daha fazladır.

Veri Analizi

Bu çalışmada kullanılan nitel verilerin kodlarının çözülmesi ve analiz edilmesi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, nicel veya nitel verilerin belirlenen tema ve kategoriler çerçevesinde sistematik olarak kodlanması olarak tanımlanmaktadır (Fraenkel vd., 2012). Bu çalışmada veri analizi süreci kodlama ve raporlama olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Veri kodlama süreci

İlk olarak, bu analize dahil edilen her çalışma, fazlalıktan kaçınmak için Ç1, Ç2, Ç3, ... ve Ç47 olarak kodlanmıştır. Sayısal olarak kodlanan bu çalışmalar kapsamlı bir şekilde gözden geçirilmiş ve çıkarılan veriler MS Word'e kaydedilmiştir. Kaydedilen veriler daha sonra yeniden incelenmiş, gereksiz kısımlar çıkarılmış ve her bir çalışmanın özeti analiz birimi olarak tablolar halinde düzenlenmiştir. Bu tablo iki bölümden oluşmaktadır (Tablo 1a ve Tablo 1b). Tablonun ilk bölümünde (a) çalışmanın kodu, (b) yayın yılı, (c) örneklem türü, (ç) örneklem büyüklüğü, (d) amaç, (e) araştırma tasarımı, (f) veri toplama araçları, (g) veri analiz yöntemleri ve (h) inandırıcılık ve güvenilirlik ölçütleri yer almıştır. Tablonun ikinci bölümü (a) çalışmanın sonuçları ve (b) öneriler başlıkları altında 11 bölümden oluşmaktadır. Bu birimlerde temalar ele alınmış ve araştırma soruları doğrultusunda ayrı ayrı analiz edilmiştir. Her tema için kategoriler oluşturulmuştur.

Araştırmacılar meta-senteze dahil edilen çalışmaları başlangıçta bağımsız olarak analiz etmiş olsalar da ortaya çıkan kategorileri ve altındaki kodları gözden geçirmek için düzenli olarak bir araya gelmişlerdir. Bu sistematik analiz sonucunda yedi kapsayıcı tema altında 23 kategori belirlenmiştir. Bu temalar ve kategoriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Analizden elde edilen temalar ve kategoriler**1. İlkokula Geçiş Çalışmalarının Amacı**

- 1.1. Görüşleri ortaya koymak
- 1.2. Görüşleri karşılaştırmak
- 1.3. Beklentileri/deneyimleri araştırmak
- 1.4. Etkiyi belirlemek
- 1.5. Durumu değerlendirmek
- 1.6. Bir çözüm önermek

2. İlkokula Geçiş Çalışmalarında Veri Toplama Araçları

- 2.1. Yapılandırılmış görüşme formu
- 2.2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu
- 2.3. Yapılandırılmamış görüşme formu
- 2.4. Diğer (gözlem, doküman inceleme, vb.)

3. İlkokula Geçiş Çalışmalarında Araştırma Türleri

- 3.1. Nitel yaklaşımını kullanan ancak araştırma tasarımını açıkça belirtmeyen çalışmalar
- 3.2. Olgu bilim tasarımı kullanılarak yapılan çalışmalar
- 3.3. Durum çalışması tasarımı kullanılarak yapılan çalışmalar
- 3.4. Diğer (yorumlayıcı nitel araştırma/anlatsal araştırma)

4. İlkokula Geçiş Çalışmalarında Geçerlilik ve Güvenilirlik

- 4.1. Geçerlilik ölçümü
 - 4.1.1. Detaylı raporlama
 - 4.1.2. Katılımcı teyidi
 - 4.1.3. Geçerlilik ölçümü dâhil değil
- 4.2 Güvenilirlik ölçümleri
 - 4.2.1. Akran değerlendirmesi
 - 4.2.2. Doğrudan alıntılar
 - 4.2.3. Güvenilirlik katsayısının hesaplanması
 - 4.2.4. Güvenilirlik ölçümü dâhil değil

5. İlkokula Geçiş Çalışmalarında Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri

- 5.1. İçerik analizi
- 5.2. Betimsel analiz
- 5.3. İçerik analizi + Betimsel analiz
- 5.4. Yöntemi açıkça belirtmeden nitel analizi kullanan çalışmalar
- 5.5. Diğer (Tümevarımsal analiz, teori oluşturma yöntemi vb.)

6. İlkokula Geçiş Çalışmalarının Sonuçları**7. İlkokula Geçiş Çalışmalarında Öneriler**

- 7.1. Uygulama İçin Öneriler
- 7.2. Gelecekteki Çalışmalar İçin Öneriler

Raporlama verileri

Bu çalışma, belirlenen temalar doğrultusunda verileri raporlamaktadır. İlk olarak, her bir tema için veriler tablolar veya grafikler halinde düzenlenmiştir. Bu tablolarda bulguların görsel olarak yorumlanmasını ve anlaşılmasını kolaylaştırmak için kategoriler, çalışma kodları ve frekanslar yer almıştır. Her bir tablo veya grafiğin altında genel bir açıklama yapıldıktan sonra, ilgili tema birimi içerisinde gözlemlenen benzerlik ve farklılıklar, bulguları desteklemek amacıyla doğrudan alıntılarla ifade edilmiştir.

Çalışmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

Bu çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliğini sağlamak için aşağıdaki hususlara özel dikkat gösterilmiştir:

- Bulguların güvenilirliğini artırmak için ayrıntılı bir raporlama yöntemi kullanılmıştır. Kodlama, kategori oluşturma ve tema geliştirme aşamaları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Analiz edilen veriler tablolar ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Özellikle, tematik analizin adım adım ilerleyen süreci ve araştırmacılar arasındaki fikir birliği oluşturma yaklaşımı açıkça belgelenmiştir. Bu yaklaşım, çalışmanın şeffaflığını artırmakta ve diğer araştırmacılar tarafından tekrarlanmasına olanak sağlamaktadır.
- Analiz edilen çalışmaların yayın yılı, örneklem büyüklüğü, araştırma tasarımı ve veri analiz yöntemleri tablolar halinde sunulmuştur.
- Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için veri kodlama süreci titizlikle yürütülmüştür. Araştırmacılar 47 çalışmanın tamamını bağımsız olarak kodlamış ve bulgularını karşılaştırmıştır. Kodlama tutarlılığını değerlendirmek için Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılmış ve kodlayıcılar arası uyum katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Bu değer, kodlama sürecinde yüksek düzeyde bir uyum olduğunu göstermektedir. Kodlama sırasında tespit edilen tutarsızlıklar düzenli toplantılarda tartışılmış ve nihai kodlar uzlaşma yoluyla belirlenmiştir.
- Kodlama hatalarını önlemek için, veri analizi Mart 2020'den Eylül 2020'ye kadar uzanan uzun bir süre boyunca gerçekleştirilmiştir. Elde edilen tüm veriler yazılı olarak özetlenmiştir.
- Çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak için iki uzman akademisyen çalışmayı gözden geçirmiştir. Uzmanlar meta-sentez, veri analizi, temaların oluşturulması ve bulguların yorumlanmasına ilişkin detaylı geri bildirimde bulunmuşlardır. Geri bildirimleri doğrultusunda kodlama ve analiz süreçleri gözden geçirilmiş, gerekli revizyonlar yapılmış ve bulgular daha sistematik bir şekilde raporlanmıştır. Bu süreç, çalışmanın metodolojik titizliğini geliştirmiş ve elde edilen sonuçların güvenilirliğini güçlendirmiştir.
- Araştırmacıların kişisel bakış açılarının etkisini en aza indirmek ve bulgularda nesnelliği sağlamak için yansıtıcı bir yaklaşım benimsenmiştir. Araştırma süreci boyunca, araştırmacılarının kişisel deneyimlerinin, bakış açılarının ve önyargılarının veri analizi üzerindeki potansiyel etkisi sürekli olarak değerlendirilmiştir. Bulguların yorumlanmasında öznelliği azaltmak için araştırmacılar kendi pozisyonlarını eleştirel bir şekilde incelemeye teşvik edilmiş ve her aşamada yansıtıcı notlar alınmıştır. Bu yaklaşım, çalışmanın güvenilirliğini artırmak ve bulguların daha nesnel bir şekilde yorumlanmasını sağlamak için bilinçli olarak uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde ilkokula geçişle ilgili araştırmaların amacı, araştırma deseni, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri, geçerlilik ve güvenilirlik ölçütleri, sonuçları ve önerileri yer almaktadır.

*İlkokula Geçiş Çalışmalarının Amacı***Tablo 3.** İlkokul çalışmalarına geçiş amacı

Amaç		Araştırma kodları
Görüş belirleme	Okul öncesi dönemde okuma yazma bilerek okula başlayan çocuklar hakkında ilkokul öğretmenlerinin görüşlerini ortaya çıkarma	Ç1, Ç5, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç14, Ç15, Ç18, Ç20, Ç21, Ç22, Ç24, Ç28, Ç36, Ç37, Ç44, Ç46
	Ebeveynlerin çocuklarının ilkokula hazır olma durumu ve olgunluğuna ilişkin görüşlerini inceleme	Ç35
	Kaynaştırma öğrencilerinin okul öncesi dönemden ilkokula geçişte yaşadıkları sosyal uyum problemlerinin aile ve öğretmen görüşleri açısından incelenmesi	Ç40, Ç47
	Birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi ve ilkokul deneyimlerine ilişkin algılarını ortaya çıkarma	Ç41
Görüş karşılaştırma	Ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okula hazırbulunuşluk hakkındaki görüşlerini inceleme ve karşılaştırma	Ç30, Ç39
Beklenti/deneyim inceleme	Sınıf öğretmenlerinin ilkokula hazırlık sürecinde okul öncesi eğitimden beklentilerini araştırma	Ç2, Ç7, Ç42, Ç43
	İlkokul öğretmenlerinin ilkokula başlayan çocuklar için hazırlıklı olma konusundaki deneyimlerini inceleme	Ç16, Ç17, Ç19, Ç38, Ç45
Etki belirleme	Anasınıfı öğretim programının, 1. Sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkilerini belirleme	Ç4, Ç13, Ç23
Durum değerlendirme	İlkokul birinci sınıfa giden 60-65 aylık öğrencilerin okula hazırlık durumlarını inceleme	Ç26, Ç32
	İlkokula başlama sürecinde çocukların, velilerin ve öğretmenlerin uyumlarını inceleme	Ç8, Ç25, Ç27, Ç31, Ç33, Ç34
Çözüm önerisi getirme	Ailelerin gözünden okul öncesi eğitimden ilkokula geçen çocukların yaşadıkları güçlükleri ve onların gözünden çözüm önerilerini belirleme	Ç3, Ç6, Ç29

Meta-senteze dahil edilen çalışmalar araştırma amaçları açısından incelendiğinde aşağıdaki temalar tespit edilmiştir: “görüşleri ortaya çıkarmak, görüşleri karşılaştırmak, beklentileri/deneyimleri araştırmak, etkiyi belirlemek, durumu değerlendirmek ve çözüm önermek”. Araştırmaların önemli bir kısmı, ilkokul öğretmenlerinin okula okuma yazma bilerek başlayan çocuklara ilişkin görüşlerini ortaya koymaya (N=18), okul öncesi öğretmenlerinin beklentilerini ortaya koymaya (N=4) ve ilkokula geçiş sürecinde birincil rolü olan ilkokul öğretmenlerinin deneyimlerini paylaşmaya (N=5) odaklanmıştır.

Bazı çalışmalar, çocukların okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklara yönelik çözüm önerilerini ebeveynlerin bakış açısından incelemiştir (N=3). Bazı çalışmalar, ebeveynlerin hem normal gelişim gösteren çocukların (N=3) hem de özel ihtiyaçları olan çocukların (N=2) ilkokula geçişi ve okula uyumu hakkındaki görüşlerini araştırmış ve bu görüşleri diğer paydaşların görüşleriyle karşılaştırmıştır.

Ayrıca, bazı çalışmalar okul öncesi eğitim müfredatının ilkokula başlayan çocukların hazırbulunuşluk düzeyine etkisini araştırmıştır (N=3). Bazıları ilkokula erken yaşta başlayan çocukların okula uyumunu değerlendirmiştir (N=2). Bazıları ise bu çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin ilkokula geçiş sürecine uyumunu analiz etmiştir (N=6). Bu çalışmalar ilkokula geçişin gizemlerine ışık tutmaktadır.

İlkokula Geçiş Çalışmalarında Veri Toplama Araçları

Tablo 4. İlkokula geçiş çalışmalarında veri toplama araçları

Veri Toplama Araçları	Araştırma kodları
Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Ç1, Ç2, Ç3, Ç7, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13, Ç15, Ç16, Ç17, Ç18, Ç19, Ç20, Ç21, Ç22, Ç24, Ç25, Ç26, Ç27, Ç29, Ç30, Ç31, Ç33, Ç35, Ç37, Ç38, Ç39, Ç40, Ç41, Ç42, Ç45, Ç47
Yapılandırılmış görüşme formu	Ç4, Ç5, Ç8, Ç9, Ç14, Ç23, Ç34, Ç35, Ç43, Ç44, Ç46
Diğer (gözlem, doküman incelemesi, vd.)	Ç4, Ç6, Ç32, Ç41
Yapılandırılmamış görüşme formu	Ç28, Ç36

Tablo 4'e göre, 33 çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları en sık kullanılan veri toplama yöntemidir. Ç28 ve Ç36'da yapılandırılmamış görüşme formları kullanılmıştır. Ayrıca, yapılandırılmış sorular, örneğin "...'yı nasıl tanımlarsınız? Sizce hangi becerilere sahip olmalıdır?" gibi yapılandırılmış sorular 11 çalışmada kullanılmıştır. Dört çalışmada gözlem ve doküman analizi gibi alternatif veri toplama teknikleri kullanılmıştır.

Çalışmada analiz edilen çalışmaların çoğunda veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Görüşme yöntemleri, ilkokula geçiş sürecinde öğretmenlerin, ebeveynlerin ve çocukların deneyimlerinin yanı sıra karşılaştıkları zorlukların derinlemesine anlaşılmasını sağlamıştır. Özellikle öğretmenlerle yapılan görüşmeler, çocukların akademik ve sosyal-duygusal gelişim yeterliliklerini değerlendirirken öncelik verdikleri kriterlerin altını çizmiştir. Bununla birlikte, resim analizi, çocukların çizimleri ve oyun temelli gözlemler gibi daha çocuk merkezli veri toplama araçlarının dahil edilmesi, çocukların deneyimlerinin daha doğrudan bir yansımasını sunacaktır. Bu yaklaşımlar, okula geçiş sürecinin çocuğun bakış açısından nasıl şekillendiğine dair anlayışımızı geliştirebilir.

İlkokula Geçiş Çalışmalarında Araştırma Türleri

Tablo 5. İlkokula geçişle ilgili çalışmalarda araştırma deseni

Araştırma Desenleri	Araştırma kodları
Olgubilim deseninde yapılan çalışmalar	Ç1, Ç5, Ç6, Ç12, Ç16, Ç19, Ç20, Ç21, Ç25, Ç27, Ç30, Ç33, Ç36, Ç37, Ç41, Ç43, Ç46, Ç47
Durum çalışması deseninde yapılan çalışmalar	Ç3, Ç4, Ç7, Ç8, Ç11, Ç13, Ç15, Ç24, Ç26, Ç28, Ç29, Ç31, Ç40, Ç44
Nitel yaklaşımın kullanılıp desenin açıkça belirtilmediği çalışmalar (Nitel yaklaşım/nitel araştırma metodolojisi/tarama modelinde betimsel bir çalışma/betimsel tarama yöntemi)	Ç2, Ç9, Ç10, Ç14, Ç17, Ç18, Ç22, Ç23, Ç32, Ç34, Ç35, Ç39, Ç42
Diğer (yorumlayıcı nitel araştırma/ anlatı araştırması)	Ç8, Ç5

Tablo 5'te görüldüğü gibi, 13 çalışmada araştırma deseni açıkça belirtilmeden nitel bir yaklaşım kullanılmıştır. Bu çalışmalarda metodoloji, "nitel araştırma metodolojisi" veya "nitel yaklaşım", "tarama modelinde betimsel çalışma" ve "betimsel tarama yöntemi" gibi genel terimler kullanılarak tanımlanmıştır. Ayrıca, 18 çalışmada fenomenolojik desen kullanılırken, 14 çalışma vaka çalışması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Ayrıca, iki çalışma "yorumlayıcı nitel araştırma" ve "anlatı araştırması" gibi alternatif nitel yöntemleri benimsemiştir.

Bu meta-sentezde analiz edilen 47 çalışmanın çoğunda fenomenoloji ve vaka çalışması yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Bu yöntemlerin tercih edilmesi, ilkokula geçiş sürecinin bireylerin deneyimleri üzerinden derinlemesine incelenmesine olanak tanımıştır. Örneğin, nitel araştırma yöntemleri, öğretmenlerin ve ebeveynlerin okula hazır olma algılarına ve bu algıların çocukların akademik ve sosyal uyumunu nasıl etkilediğine dair değerli bilgiler sağlamıştır. Ancak,

büyük ölçekli politika değişikliklerinin uzun vadeli etkisini daha iyi anlamak için daha fazla boylamsal araştırmaya ihtiyaç vardır. Ayrıca, yalnızca bireysel deneyimlere odaklanmak yerine, genel okul sisteminin ve çevresel faktörlerin etkisini incelemek için daha fazla karma yöntem çalışması gereklidir.

İlkokul Çalışmalarına Geçişte Geçerlilik ve Güvenilirlik

Tablo 6. İlkokul eğitimine geçişte güvenilirlik ve geçerlilik

Geçerlik Çalışmaları	Araştırma kodları
Geçerlik çalışmasına yer vermeme	Ç7, Ç9, Ç10, Ç11, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16, Ç22, Ç23, Ç28, Ç30, Ç31, Ç32, Ç35, Ç37, Ç39, Ç41, Ç42, Ç44, Ç45, Ç47
Katılımcı teyidi alma	Ç1, Ç2, Ç12, Ç19, Ç21, Ç24, Ç26, Ç29, Ç34, Ç38, Ç43
Ayrıntılı raporlama	Ç1, Ç6, Ç8, Ç19, Ç24, Ç26, Ç36, Ç46
Güvenirlik Çalışmaları	Araştırma kodları
Güvenirlik katsayısı hesaplama	Ç1, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç15, Ç16, Ç18, Ç20, Ç22, Ç26, Ç28, Ç30, Ç31, Ç33, Ç34, Ç36, Ç39, Ç40, Ç41, Ç46, Ç47
Uzman görüşü alma	Ç1, Ç2, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13, Ç17, Ç19, Ç20, Ç23, Ç26, Ç28, Ç33, Ç36, Ç38, Ç39, Ç40, Ç43, Ç47
Doğrudan alıntı yapma	Ç1, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç8, Ç12, Ç17, Ç18, Ç20, Ç21, Ç25, Ç27, Ç33, Ç36, Ç40, Ç45
Güvenirlik çalışmasına yer vermeme	Ç14, Ç24, Ç32, Ç41, Ç42, Ç44
Diğer	Ç29, Ç35, Ç37

Tablo 6’da görüldüğü gibi, 47 çalışmanın sekizinde geçerliliği sağlamak için veriler ayrıntılı olarak rapor edilmiş, 11 çalışmada ise katılımcı teyidini sağlamak için bulgular katılımcılar tarafından teyit edilmiştir. 22 çalışmada ise geçerlilikle ilgili herhangi bir unsur bulunmamıştır.

Meta-senteze dâhil edilen çalışmalar güvenilirlik açısından incelendiğinde, 21 çalışmada akran bilgilendirmesi yapılmış, 23 çalışmada ise Miles ve Huberman formülü (1994) kullanılarak veri analizindeki tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Altı çalışmada herhangi bir güvenilirlik ölçütüne yer verilmezken, üç çalışmada alternatif güvenilirlik stratejileri kullanılmıştır. Ayrıca, 17 çalışmada katılımcı ifadeleri doğrudan alıntılanmıştır.

Bu meta-sentezde analiz edilen çalışmalar, güvenilirlik ve geçerlilik kriterleri açısından farklı yaklaşımlar benimsemiştir. Özellikle, öğretmen ve veli görüşmelerini içeren çalışmalarda sıklıkla doğrudan alıntılar ve katılımcı teyidi yöntemleri kullanılmıştır. Bu yöntemler okula geçiş sürecine ilişkin algıların güvenilirliğini artırsa da çocukların deneyimlerinin bireysel olarak farklılık gösterdiğini kabul etmek önemlidir. Bu nedenle, geçiş sürecine ilişkin daha kapsamlı bir anlayış elde etmek için birden fazla veri kaynağının bir araya getirilmesi şarttır. Örneğin, okula hazır olma durumunu değerlendirmek için yalnızca öğretmenlerin ifadelerine dayanmak yerine, çocukların ilkokula başlamadan önce gözlemlenmesi, gelişim testlerinin uygulanması ve ebeveyn anketlerinin entegre edilmesiyle daha bütüncül bir analiz elde edilebilir. Böyle bir yaklaşım daha kapsamlı ve içgörülü bulgular sağlayacaktır.

*İlkokula Geçiş Çalışmalarında Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri***Tablo 7.** İlkokula geçişle ilgili çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri

Veri Analizi Yöntemleri	Araştırma kodları
İçerik analizi	Ç1, Ç7, Ç9, Ç12, Ç13, Ç15, Ç16, Ç17, Ç18, Ç20, Ç28, Ç29, Ç31, Ç32, Ç36, Ç37, Ç42, Ç45, Ç46
Betimsel analiz	Ç3, Ç4, Ç6, Ç8, Ç10, Ç11, Ç14, Ç21, Ç22, Ç23, Ç24, Ç25, Ç26, Ç27, Ç30, Ç33, Ç34, Ç35, Ç39
Nitel analiz kullanılıp analiz yönteminin açıkça belirtilmediği çalışmalar	Ç41, Ç42, Ç43
Diğer (Tümevarım analizi, Kuram oluşturma yöntemi, vd.)	Ç2, Ç38, Ç47
İçerik analizi + Betimsel analiz	Ç5, Ç40

Meta-senteze dâhil edilen çalışmalar veri analizi açısından incelendiğinde, 19 çalışmada içerik analizi kullanıldığı tespit edilmiştir. İki çalışma hem içerik analizi hem de betimsel analizi birleştirirken, üç çalışmada analiz yöntemi açıkça belirtilmeden nitel analiz kullanılmıştır. Ayrıca 19 çalışmada betimsel analiz, üç çalışmada ise tümevarımsal analiz ve temellendirilmiş kuram gibi diğer analiz yöntemleri kullanılmıştır.

*İlkokula Geçiş Çalışmalarının Sonuçları***Tablo 8.** İlkokul çalışmalarına geçiş sonuçları

Sonuçlar	Araştırma kodları
Okula başlamada yaş faktörü	Ç9, Ç14, Ç15, Ç18, Ç20, Ç21, Ç22, Ç24, Ç26, Ç27, Ç31, Ç33, Ç35, Ç36, Ç37, Ç46
Okul öncesi eğitimin etkisi	Ç1, Ç4, Ç10, Ç23, Ç30, Ç31, Ç36, Ç39, Ç40
İlkokula başlamada sorunlar ve nedenleri	Ç3, Ç9, Ç21, Ç30, Ç36, Ç39, Ç40, Ç47
İlkokula hazırlamada yetersizlikler	Ç2, Ç5, Ç16, Ç18, Ç31, Ç36, Ç47
İlkokula uyum programı	Ç8, Ç9, Ç13, Ç28, Ç37
Okula hazır olmada işbirliği	Ç7, Ç38, Ç39, Ç40, Ç45
Ortamin rolü	Ç2, Ç7, Ç12, Ç21, Ç30
Okul öncesi eğitimin zorunlu olması	Ç12, Ç20, Ç25, Ç37, Ç46
Öğretmenin rolü	Ç15, Ç34, Ç36, Ç44
Çocuk için ilkokulun anlamı	Ç4, Ç6, Ç41, Ç42
Okuma yazma bilgisinin geçişe etkisi	Ç11, Ç19, Ç36, Ç39
İlkokul öğretmenlerinin beklentileri	Ç7, Ç8, Ç34, Ç47
İlkokula hazırbulunuşluğun göstergeleri	Ç36, Ç38, Ç43, Ç44
Okula başlamada veli	Ç17, Ç27, Ç29
Geçiş kolaylaştırma stratejileri	Ç8, Ç39, Ç47
Ebeveynin öğretmen rolü	Ç17, Ç29, Ç36
İlkokula ilişkin olumsuz algıları	Ç6, Ç30, Ç45
Öğretmen için ilkokulun anlamı	Ç4, Ç25, Ç39
İlkokula ilişkin bilgi kaynakları	Ç6, Ç42
Ebeveyn için ilkokulun anlamı	Ç17
Okula başlamada uyum sorunları	Ç32
Özel gereksinimli çocuğun ebeveyni olmak	Ç2

Meta-senteze dahil edilen çalışmalar sonuçları açısından incelendiğinde, Tablo 8’de görüldüğü gibi, ilkokula geçişte en sık ele alınan faktör okula başlama yaşıdır (N=16), bunu okul öncesi eğitimin ilkokula geçiş üzerindeki etkisi (N=9), ilkokula başlama ile ilgili sorunlar ve bunların altında yatan nedenler (N=8) ve çocukları ilkokula hazırlamadaki yetersizlikler (N=7) izlemektedir.

Ayrıca, çeşitli çalışmalarda ilkokula uyum programının gerekliliği (N=5), ilkokula hazırbulunuşluğun sağlanmasında iş birliğinin önemi (N=5) ve okul öncesi eğitimin zorunlu eğitime dahil edilmesi (N=5) vurgulanmıştır. Sıklıkla incelenen diğer faktörler arasında öğretmenin rolü (N=4) ve ebeveynler (N=3), ilkokula hazır olma göstergeleri (N=4), ilkokulun çocuk için anlamı (N=4), öğretmenin beklentileri (N=4) ve okuma yazma bilmenin ilkokula geçiş üzerindeki etkisi (N=4) yer almaktadır. İlkokula geçişi kolaylaştırma stratejileri (N=3), ilkokula ilişkin bilgi kaynakları (N=2), ebeveynlerin öğretmenlik rolleri (N=3), ilkokulun öğretmenler (N=3) ve ebeveynler (N=1) için anlamı, özel ihtiyaçları olan çocukların ebeveynlerinin yaşadığı farklılıklar (N=1), ilkokula ilişkin olumsuz algılar (N=3) ve okula başlamaya ilişkin uyum sorunları (N=1) hakkında sadece birkaç çalışma sonuç bildirmiştir.

İlkokul Çalışmalarına Geçişte Öneriler

Tablo 9. İlkokul eğitimine geçişte öneriler

Öneriler	Araştırma kodları
Uygulamaya Yönelik Öneriler	Bilgilendirme toplantıları
	Ç1, Ç4, Ç5, Ç7, Ç9, Ç11, Ç13, Ç15, Ç17, Ç21, Ç24, Ç25, Ç27, Ç28, Ç33, Ç36, Ç37, Ç38, Ç40, Ç47
	Program geliştirme
	Ç5, Ç7, Ç12, Ç13, Ç14, Ç15, Ç21, Ç22, Ç23, Ç24, Ç25, S27, S28, S36, S38, S41, S43, S45
	İşbirliği
	Ç5, Ç7, Ç11, Ç15, Ç16, Ç20, Ç23, Ç25, Ç26, Ç27, Ç31, Ç34, Ç36, Ç39, Ç40, Ç45, Ç46, Ç47
	Ölçme
	Ç4, Ç10, Ç14, Ç15, Ç18, Ç20, Ç21, Ç22, Ç23, Ç24, Ç25, Ç26, Ç28, Ç33, Ç45
	Okul öncesi eğitimin önemi
	Ç3, Ç20, Ç23, Ç25, Ç26, Ç28, Ç33, Ç37, Ç43, Ç44, Ç46
	Uyum süreci
Sonraki Araştırmalara Yönelik Öneriler	Ç13, Ç17, Ç25, Ç28, Ç32, Ç40, Ç46, Ç47
	Yetişkin rolü
	Ç6, Ç17, Ç19, Ç28, Ç30, Ç33, Ç42, Ç45
	Yaş faktörü
	Ç3, Ç14, Ç20, Ç26, Ç28, Ç33, Ç46
	Lisans eğitimi
	Ç1, Ç5, Ç18, Ç27, Ç34, Ç38
	Dezavantajlı gruplar
	Ç1, Ç14, Ç25, Ç36, Ç46
	Paydaşların rolü
	Ç12, Ç25, Ç28, Ç38, Ç42
	Okuma yazmanın yeri
	Ç3, Ç12, Ç25, Ç28
	Karşılaştırmalı çalışmalar
	Ç6, Ç9, Ç10, Ç11, Ç17, Ç21, Ç23, Ç33, Ç38, Ç40, Ç45, Ç47
	Daha çok katılımcılı çalışmalar
	Ç2, Ç13, Ç27, Ç28, Ç31, Ç34, Ç38, Ç40, Ç47
	Nicel türde araştırmalar
	Ç8, Ç33, Ç38, Ç40, Ç44, Ç47
	Farklı veri toplama araçlarını kullanma
	Ç6, Ç11, Ç19, Ç28, Ç33, Ç37
	İzleme çalışmaları
	Ç23, Ç31, Ç40, Ç42, Ç44
	Uygulamalı araştırmalar
	Ç2, Ç21, Ç47
	Öğretmen yetiştirme ile ilgili çalışmalar
	Ç16, Ç30, Ç34
	Alan yazın takibi
	Ç16, Ç28, Ç40
	Okul hazırbulunuşluğu indeksini/testini geliştirme
	Ç23, Ç38, Ç43
	Derinlemesine araştırmalar
	Ç27, Ç43, Ç45
	Çeşitli değişkenler açısından yaş çalışmaları
	Ç22
	Özel gereksinimli çocuklara yönelik çalışmalar
	Ç2

Meta-senteze dahil edilen çalışmaların önerileri incelendiğinde, Tablo 9'da gösterildiği gibi, bu önerilerin hem mevcut uygulamalara hem de gelecekteki araştırma yönelimlerine odaklandığı belirlenmiştir.

İlkokula geçişin iyileştirilmesine yönelik uygulama önerileri iletişim toplantıları düzenlenmesi (N=20), geçiş programları geliştirilmesi (N=18), paydaşlar arasında iş birliği sağlanması (N=18), ilkokula geçiş sürecinde kullanılmak üzere ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilmesi (N=15), okul öncesi eğitimin önemine dikkat çekilmesi (N=11), okula uyum sürecinde (N=8) ve okula başlama yaşında (N=7) düzenlemeler yapılması yer almaktadır. Ek öneriler arasında yetişkinlerin (N=8) ve paydaşların (N=5) rollerine dikkat edilmesi, lisans eğitimi sırasında ilkokula geçiş konusuna özel önem verilmesi (N=6), dezavantajlı gruplara dikkat edilmesi (N=5) ve son olarak okula okuma yazma bilerek başlamanın etkisinin incelenmesi (N=4) yer almaktadır.

Gelecekteki çalışmalar için öneriler arasında karşılaştırmalı çalışmalar (N=12), nicel çalışmalar (N=6) ve uygulamalı çalışmalar (N=3) yapılması, çalışmalara daha fazla katılımcının dahil edilmesi (N=9), farklı veri toplama araçları kullanılarak çalışmaların yapılması (N=6), yaş faktörünün farklı değişkenler açısından incelenmesi (N=1), okula hazırbulunuşluk endeksi/testi geliştirilmesi (N=3), takip (N=5) ve derinlemesine çalışmalar yapılması (N=3), öğretmen eğitimi (N=3) ve özel gereksinimli çocuklar (N=1) üzerine çalışmalar yapılması ve literatürün takip edilmesi (N=3) yer almaktadır.

Tartışma

Bu çalışmada, Türkiye’de ilkokula geçişi incelemek amacıyla nitel bir çerçevede yürütülen çalışmaların içerik analizi yoluyla elde edilen sonuçları nitel olarak sentezlemek için meta-sentez yaklaşımı kullanılmıştır. Buna göre, analiz edilen 47 çalışmadan elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiş ve tartışılmıştır.

Çalışma, ilkokula geçişi etkileyen temel faktörleri belirlemiştir. Bunlar arasında başlama yaşının önemi, okul öncesi eğitimin etkisi, geçiş sırasında karşılaşılan zorluklar ve hazırlıktaki yetersizlikler yer almaktadır. Bulgular, ilkokula uyum programının gerekliliğini, ilkokula hazır olmada iş birliğinin önemini, okul öncesi eğitimin gerekliliğini, ilkokula geçişte çevresel faktörlerin rolünü, öğretmenlerin ve ebeveynlerin rollerini, ilkokula hazır olma göstergelerini, ilkokulun çocuklar için anlamını, öğretmenlerin beklentilerini ve önceki okuryazarlık becerilerinin ilkokula geçiş üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Bununla birlikte, ilkokula geçişi kolaylaştırmaya yönelik stratejiler, bilgi kaynaklarının varlığı, ebeveynlerin öğretim rolleri, ilkokulun öğretmenler ve ebeveynler için anlamı, özel ihtiyaçları olan çocukların ebeveynlerinin benzersiz deneyimleri, ilkokula ilişkin olumsuz algılar ve okula başlama ile ilgili uyum sorunları sadece birkaç çalışmada ele alınmıştır.

Deveci ve Aykaç’a (2018) göre, Türkiye’de okula başlama yaşı ile ilgili sorunlar, birçok eğitimcinin eleştirilerine rağmen uygulamaya konulan 4+4+4 eğitim sistemi ile ortaya çıkmıştır. Çünkü çocuklar 5 yaşında ilkokula başlayarak okuma yazma öğrenmeye zorlanmaktadır. Ancak bu yaştaki çocuklar arasındaki bireysel gelişim farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda, bir ya da iki aylık bir boşluk bile çok önemli olabilir. Bu nedenle, 5 yaşında okula başlama yaşının çeşitli sorunlara yol açması şaşırtıcı değildir. Tablo 9’da gösterildiği gibi, çeşitli çalışmalar (Ç3, Ç9, Ç21, Ç30, Ç36, Ç39, Ç40 ve Ç47) okula erken başlama ile ilgili zorlukları ve gelişimsel hazırbulunuşluk ve müfredat uyumsuzluğu gibi altta yatan nedenleri vurgulamıştır. Bu sorunların temel nedenlerinden biri, okula başlama yaşının düşürülmesine ve okuma yazma öğretimine dayalı bir müfredatın sürdürülmesine rağmen müfredat düzenlemelerinin yapılmamasıdır. Okula başlama yaşının düşürülmesi okul öncesi eğitim için de riskler oluşturmaktadır. İyi yapılandırılmış bir okul öncesi eğitim alan ve kaliteli bir erken öğrenme sürecinden geçen çocuklar örgün eğitime daha kolay uyum sağlama ve daha yüksek akademik başarı elde etme eğilimindedir. Bu meta-sentezde analiz edilen çalışmalar, okul öncesi eğitimin çocukların ilkokula geçişinde çok önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Ancak, Türkiye’de okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması ve bölgesel farklılıklar, bu sürece giren çocuklar için fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır. Özellikle kırsal kesimlerden ve düşük sosyo-ekonomik statüye sahip ailelerden gelen çocukların okul öncesi eğitime erişimi sınırlıdır. Ayrıca, birçok ebeveyn çocuklarını ilkokula nasıl hazırlayacakları konusunda yeterli bilgiye sahip değildir. Sonuç olarak, bu çocukların öğrenme süreçlerinde gecikmeler, sosyal-duygusal gelişimde aksaklıklar ve okul ortamına uyum sağlamada zorluklar gibi güçlükler yaşama olasılığı daha yüksektir.

Eğitimde fırsat eşitliğini teşvik etmek için okul öncesi eğitim yaygınlaştırılmalı ve devlet destekli programlar artırılarak sosyo-ekonomik geçmişleri ne olursa olsun tüm çocukların ilkokula yeterli düzeyde hazırlanmaları sağlanmalıdır. Bu bulgu, çalışmaların (Ç4, Ç10, Ç23 ve Ç39) okul öncesi eğitimin çocukların ilkokula hazırbulunuşlukları ve akademik başarıları üzerindeki olumlu etkisini vurguladığı Tablo 9’da sunulan sonuçlarla uyumludur. Ancak, bazı çalışmalar küçük çocukların okulun ilk yıllarında akranları kadar iyi performans gösteremediğini bildirirken (örneğin, Crosser, 1991), diğerleri okula başlama yaşının akademik performans üzerinde çok az etkisi olduğunu veya hiç etkisi olmadığını iddia etmektedir (örneğin, DeMeis ve Stearns, 1992). Buna ek olarak araştırmalar, birbiriyle etkileşim halinde olan birden fazla faktörün okula hazırbulunuşluğu tek başına yaşın ötesinde önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Örneğin, cinsiyet farklılıkları üzerine yapılan bazı çalışmalar daha küçük yaştaki erkek çocukların daha büyük yaştaki erkek veya kız çocuklara göre akademik başarısızlık açısından daha büyük risk altında algılandığını göstermektedir (Gredler, 1980). Yüksek sosyoekonomik geçmişe sahip küçük çocuklar, düşük sosyoekonomik geçmişe sahip küçük çocuklardan daha iyi performans gösterme eğilimindedir (Shepard, 1997). Anaokuluna giden küçük çocuklar, daha büyük yaştaki akranları kadar yetkin olarak algılanmaktadır (Gullo ve Burton, 1992). Öğretmenler küçük çocuklara, büyük akranlarından farklı davranma eğilimindedir (DeMeis ve Stearns, 1992). Bu bulgular, yaşın tek başına çocukların okula başlama başarısının kesin bir belirleyicisi olmadığını göstermektedir (Dockett ve Perry, 2002). Okula hazırbulunuşluk sadece çocuğun bireysel gelişiminden değil, aynı zamanda eğitim politikaları, aile desteği ve çevresel faktörlerden de etkilenmektedir. İncelenen çalışmalar, Türkiye’de okul öncesi eğitimin zorunlu olmamasının çocuklar arasında okula hazırbulunuşluk açısından önemli eşitsizliklere yol açtığını göstermektedir. Özellikle kırsal kesimden ve düşük sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklar erken eğitim fırsatlarına erişimde daha büyük zorluklarla karşılaşmakta, bu da ilkokula başlamadan önce temel bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmelerini engellemektedir. Sonuç olarak, bazı çocuklar ilkokula akademik ve sosyal taleplere yeterince hazır olmadan başlamakta ve bu da uyum süreçlerini daha da zorlaştırmaktadır. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve zorunlu hale getirilmesi, tüm çocukların okula eşit şartlarda başlamasını sağlamaya yönelik çok önemli bir adım olacaktır.

Erken çocukluk hizmetlerinin çocukları okula hazırlamadaki rolüne ilişkin sorular, çocukların okula “hazır” olarak kabul edilmesine yönelik artan vurgunun altında yatmaktadır. Okul öncesi ve sınıf öğretmenleri arasında yapılan anketler, okula hazır olma beklentilerinde hem benzerlikler hem de farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır (Dockett ve Perry, 2002). Hains ve diğerleri (1989), sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin okula başarılı bir geçiş için gerekenler konusunda farklı beklentilere sahip olduğunu bildirmiştir. Okul öncesi öğretmenleri işlevsel olarak ilgili sınıf becerilerine öncelik verme eğilimindeyken, ilkokul öğretmenleri daha çok belirli yeteneklere odaklanmaktadır. Ebeveynler ve öğretmenler de okula başlayan çocuklar için neyin en önemli olduğu konusundaki görüşlerinde farklılık göstermektedir. Bu zıtlık Tablo 4’te açıkça görülmektedir; burada çalışmalar (Ç30 ve Ç39) ebeveynlerin akademik becerileri vurgulama eğiliminde olduğunu, öğretmenlerin ise sosyal-duygusal hazırlığa daha fazla önem verdiğini göstermektedir. Lewit ve Baker (1995), ankete katılan öğretmenlerin %75’inden fazlasının fiziksel sağlık, yeterli dinlenme ve doğru beslenmeyi okula hazırbulunuşluk için temel faktörler olarak tanımladığını, buna karşın ebeveynlerin öncelikle akademik becerilere odaklandığını bildirmiştir. Ancak her iki grup da iletişim, heves ve sıra bekleme gibi sosyal normları anlama gibi sosyal becerilerin önemi konusunda hemfikirdir. Avustralya’da yapılan çalışmalar, ebeveynlerin erken çocukluk hizmetlerini çocukların sosyal ve duygusal gelişimini teşvik etmek, okula hazırbulunuşluğu artırmak ve akademik becerilerin ikincil bir değerlendirmesini sağlamak için gerekli gördüklerini ortaya koyarak bu bulguları desteklemektedir (Lockwood ve Fleet, 1999; Page vd., 2001). Bu meta-sentezin bulguları da ailelerin çocuklarının ilkokula hazır olup olmadıklarını değerlendirirken ağırlıklı olarak akademik becerilere (örneğin sayıları ve harfleri tanıma, kalem tutma) odaklandıklarını göstermiştir. Ancak literatür, okula sorunsuz geçişin sağlanmasında sosyal-duygusal gelişimin de en az akademik beceriler kadar önemli olduğunun altını çizmektedir. Türkiye’de ebeveynleri ilkokula geçiş sürecine aktif olarak dahil eden rehberlik programları sınırlıdır. Aile-öğretmen iş birliğinin güçlendirilmesi, ebeveynlerin okula hazır olma konusunda daha kapsamlı bir anlayış geliştirmelerine

yardımcı olarak çocukların bu geçişe daha iyi hazırlanmalarını sağlayabilir. Örneğin, ailelere yönelik farkındalık artırıcı seminerler ve bilgilendirici materyaller, çocuklarının okula hazır olup olmadıkları konusunda daha bütüncül bir bakış açısı kazanmalarını sağlayabilir. İlkokula başarılı bir geçişin sağlanmasında erken çocukluk hizmetleri ile okullar arasındaki iş birliğinin önemi uzun zamandır kabul edilmektedir (Parr vd., 1993). Ancak bu iş birliği, paydaşlar arasındaki farklı öncelikler nedeniyle engellenebilir (Dockett ve Perry, 2002). Örneğin, çocuklarının akademik ilerlemesiyle ilgili düzenli güncellemeler bekleyen ebeveynler, öğretmenler çocuklarının okul düzenine uyumu ve okula karşı duygusal tepkileri hakkında bilgi verdiğinde hayal kırıklığına uğrayabilir.

Benzer şekilde, çocukların okula verdikleri tepkileri tartışmaya hevesli olan öğretmenler ve ebeveynler akademik kilometre taşlarına öncelik verdiğinde hayal kırıklığına uğrayabilir. Çocukların okula hazır olup olmadıklarını değerlendirmek için farklı kriterler kullanıldığında, çelişkili yargıların ortaya çıkması muhtemeldir. Ebeveynler ve öğretmenler arasındaki bu farklılıklar arasında köprü kuracak etkili iletişim araçları olmadığında, anlamlı iş birliği fırsatları kaybolabilir ve yapıcı iş birliği yerine kafa karışıklığı ve endişeye yol açabilir (Dockett ve Perry, 2004). Öğretmenler ilkökula geçişte kritik bir rol oynasa da bu meta-sentezde analiz edilen çalışmalar Türkiye’de öğretmenlerin bu süreçte yeterli rehberlik ve eğitim desteği almadığını göstermektedir. İlkokul öğretmenlerinin okula hazırbulunuşluk konusunda farklı bakış açıları sergilemesi çocukların okula uyumunu zorlaştırmaktadır. Bazı öğretmenler akademik becerilere vurgu yaparken, diğerleri sosyal ve duygusal gelişime öncelik vermektedir. Bu tutarsızlık, eğitimde standardizasyon eksikliğini vurgulamakta ve çocukların öğretmenlerine bağlı olarak farklı geçiş süreçleri yaşamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle, öğretmen eğitimi programları okula hazır olma, çocuk gelişimi ve geçiş stratejileri konularında daha kapsamlı içerikler içermelidir. Bu alanlarda yapılandırılmış eğitim verilmesi, beklentilerin standartlaştırılmasına ve geçiş sürecinin genel yönetiminin iyileştirilmesine yardımcı olacaktır.

Meta-senteze dahil edilen çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, uygulamaya yönelik başlıca önerilerin tanışma toplantıları düzenlenmesi, ilkökula geçiş sürecinde kullanılmak üzere ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilmesi, müfredat geliştirme çalışmaları yapılması, paydaşlar arasında işbirliğinin sağlanması, okul öncesi eğitimin öneminin vurgulanması, okula başlama yaşı ve okula uyum süreçlerinde düzenlemeler yapılması, okula geçiş konusunun öğretmen yetiştirme lisans müfredatına entegre edilmesi, dezavantajlı grupların dikkate alınması, paydaşların ve yetişkinlerin rollerinin farkına varılması ve okula okuryazarlıkla başlamanın etkisine odaklanılması üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu öneriler, çocuklar, ebeveynler ve eğitimciler için geçiş sürecini iyileştirmek amacıyla iletişim toplantıları düzenlemek (Ç1, Ç4 ve Ç7) ve müfredat geliştirmek (Ç5, Ç7 ve Ç41) gibi pratik önerileri vurgulayan Tablo 10’da kapsamlı bir şekilde detaylandırılmıştır. Aile iş birliği, çocukların ilkökula hazırlanmasında çok önemli bir rol oynamaktadır (Şahin vd., 2013). Eğitim çıktıları, eğitim sisteminin tüm unsurlarını etkilemektedir. Tablo 9, paydaş iş birliğini (Ç7 ve Ç38) ve okul öncesi eğitimin olumlu eğitim deneyimlerini şekillendirmedeki rolünü (Ç3, Ç20 ve Ç33) vurgulayarak bu gözlemi desteklemektedir. Eğitimin kilit paydaşları arasında öğretmenler, yöneticiler, eğitim alanında çalışan STK’lar, Milli Eğitim Müdürlüğü araştırma ve geliştirme personeli ve aileler yer almaktadır (Bay vd., 2013). Okula geçişle ilgili zorluklar arasında, ebeveynlerin ilgisizliği, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, yöneticilerin tutumu, öğretmen atamaları, öğretmenlerin saygı ve mesleki statü algıları gibi paydaş sorunları üçüncü sırada yer almaktadır. Bu paydaş sorunları Tablo 9’da açıkça ele alınmaktadır; burada çalışmalar (Ç7, Ç31 ve Ç45) ebeveyn ilgisizliği, öğretmen eğitimi eksikliği ve okul geçişlerini etkileyen idari engeller gibi konuları vurgulamaktadır. Ebeveyn ilgisizliği en önemli konudur (Deveci ve Aykaç, 2018). Oysa araştırmacılar ve öğretmenler, aile katılımının ilkökula geçişi daha kolay ve etkili hale getirmede kilit faktör olduğunu vurgulamaktadır (Şahin vd., 2013). İlkokuldaki müfredat sorunlarının da genel eğitim kalitesini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir (Deveci ve Aykaç, 2018).

İleride yapılacak çalışmalar için önerilere bakıldığında, izleme çalışmaları, derinlemesine ve karşılaştırmalı çalışmaların yapılması, daha fazla katılımcının araştırmaya dahil edilmesi, farklı veri toplama araçları kullanılarak çalışmalar yapılması, nicel araştırmalar ve uygulamalı çalışmalar yapılması, öğretmen eğitimi ve okula geçişteki rolünün araştırılması, özel gereksinimli çocuklara

odaklanması, okula hazırbulunuşluk endeksleri/testleri geliştirilmesi, literatürün takip edilmesi, yaş faktörünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi önerilmiştir. Bu çalışmada analiz edilen çalışmaların çoğu hazırbulunuşluk testlerinin geliştirilmesini önermiştir. Ancak, çocukların ne bildiklerini ve bir sonraki aşamada ne öğrenmeye hazır olduklarını değerlendirmek iyi öğretimin doğal bir parçası olsa da, okula girişi engellemek için hazırbulunuşluk testlerinin kullanılması çeşitli nedenlerle istenmeyen sonuçlara yol açabilir. İlk olarak, okullarda sağlanan öğrenme fırsatlarına en çok ihtiyaç duyan düşük performanslı çocukları dışarıda bırakır. İkinci olarak, daha az hazırlıklı çocukların okula girişini kısıtlamak müfredat taleplerini artırarak anaokulu beklentilerini 5 yaşındaki çocukların gelişimsel kapasiteleriyle uyumsuz hale getirir. Son olarak, okula hazırlığa yapılan vurgunun artması, varlıklı ebeveynlerin rekabet avantajı elde etmek için yüksek başarılı çocuklarının anaokuluna girişini geciktirdiği “kırmızı kazak” trendini körüklemiştir. Hazırbulunuşluk testlerinin geliştirilmesi ve boylamsal çalışmalar da dahil olmak üzere daha ileri çalışmalar için öneriler Tablo 10’da detaylandırılmıştır; burada karşılaştırmalı çalışmaların yapılması (Ç6 ve Ç9) ve hazırbulunuşluk standartlarının geliştirilmesi (Ç23 ve Ç38) gibi öneriler öne çıkmaktadır. Ayrıca, hazırbulunuşluk testleri güvenilir tahminler veya yerleştirmeler yapmak için gerekli teknik titizlikten yoksun olabilir (Shepard, 1997).

Okula başlaması geciken çocukların genellikle evde bakıldığı veya daha az formal okul öncesi eğitim aldığı göz önüne alındığında, nispeten eğlenceli ortamlarda daha uzun bir deneyimden faydalanabilirler (Dee ve Sievertsen, 2015). Gelişmiş ülkelerde, formal okula başlama yaşının geciktirilmesi giderek daha yaygın hale gelmiştir. Bu gecikmeler hem göreceli hem de mutlak yaş mekanizmaları yoluyla gelişimsel avantajlar sağlayabilir. Ancak çoğu çalışma, okula başlamayı geciktirmenin uzun vadeli eğitimsel veya ekonomik faydalar sağlamadığını göstermektedir (Dee ve Sievertsen, 2015).

Sonuç

Bu çalışma, Türkiye’de ilkokula geçişle ilgili nitel araştırmaları sistematik olarak analiz eden ve bulgularını meta-sentez yoluyla bütünleştiren ilk çalışmalardan biridir. Mevcut literatürde ilkokula geçiş genellikle bireysel çalışmalar üzerinden analiz edilmekte ve farklı çalışmaların sonuçları bütüncül bir çerçevede değerlendirilmemektedir. Bu çalışma, birden fazla çalışmanın ortak bulgularını sentezleyerek ve ilkokula geçişte okula hazırbulunuşluk, öğretmen-veli iş birliği ve eğitim politikalarının rolünü sistematik bir şekilde ortaya koyarak literatüre önemli bir katkı sağlamaktadır. Özellikle, Türkiye bağlamında okul öncesi eğitime erişimdeki bölgesel eşitsizliklerin ilkokula geçişi nasıl etkilediğini göstererek, politika yapıcılar için yol gösterici çıkarımlar sağlamaktadır.

Bu çalışma, Türkiye’de ilkokula geçişle ilgili nitel araştırmaları bir meta-sentez yaklaşımıyla sentezlemiş, ana temaları ve bulguları vurgulamıştır. Sonuçlar, okula başlama yaşının önemini, okul öncesi eğitimin rolünü ve bu geçiş döneminde karşılaşılan çeşitli zorlukları vurgulamaktadır. Yetersiz hazırlık programları, müfredatın katılığı ve paydaşlar arasında farklı beklentiler gibi sorunlar sürekli olarak rapor edilmiştir. Bu çalışma, okula hazırbulunuşluğun belirlenmesinde ve ilkokula geçişin şekillenmesinde çocukların bireysel özellikleri kadar eğitim ortamı ve öğretmen-veli iş birliği gibi dış faktörlerin de etkili olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması ve bölgesel farklılıklar okula hazırbulunuşlukta önemli eşitsizliklere yol açmaktadır. Bu bulgular, sorunsuz bir geçiş sağlamak için hem çocukla ilgili hem de çevresel faktörleri dikkate alan bütüncül ve kapsayıcı bir yaklaşıma duyulan ihtiyacın altını çizmektedir.

Belirlenen en belirgin temalardan biri, okul öncesi eğitimin çocukların ilkokula hazırbulunuşlukları ve uzun vadeli akademik başarıları üzerindeki olumlu etkisidir. Bununla birlikte, Türkiye’de okul öncesi eğitime erişimdeki eşitsizlikler ve zorunlu olmayan okul öncesi politikaları, hazırbulunuşluk eşitsizliklerini artırmaya devam etmektedir. Çalışma ayrıca paydaşlar arasındaki iş birliğinin ve beklentilerin uyumlaştırılmasının çocukların örgün eğitime uyumunu önemli ölçüde artırdığını ortaya koymaktadır.

Bu görüşlere dayanarak, ilkokula geçişin eğitim politikaları, ebeveyn katılımı ve okul uygulamalarını ele alan kapsamlı stratejiler gerektiren çok yönlü bir süreç olduğu açıktır. Erken çocukluk eğitimi standartlaştıracak ve kapsayıcı uygulamaları teşvik edecek politikalar elzemdir. Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve politika yapımcıların rollerini uyumlu hale getirerek, koordinasyonsuz bir geçişin potansiyel olumsuz etkileri azaltılabilir. Ebeveynlerin, öğretmen etkileşimleri yoluyla çocuklarının okula geçişiyle ilgili bilgileri iletilme biçimleri çok önemli bir rol oynamaktadır. Ebeveynler, çocukların sağlıklı geçişinin birincil gözlemcileri olarak hizmet vermektedir. Bu nedenle hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin ilkokula geçişle ilgili algılarını, tutumlarını ve bilgilerini keşfetmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Mevcut literatürde, ilkokula geçiş genellikle bireysel faktörler, özellikle de çocukların bilişsel ve akademik yeterlilikleri merceğinden incelenmektedir. Ancak bu çalışma, okula geçişin sadece bireysel olgunluk meselesi olmadığını, aynı zamanda eğitim politikaları, öğretmen yaklaşımları ve aile katılımı da dahil olmak üzere çoklu değişkenler tarafından şekillendirildiğini göstererek önceki araştırmalardan farklılaşmaktadır. Dahası, bu çalışma okula hazırbulunuşluğu bir kavram olarak incelemenin ötesine geçerek geçiş sürecinde öğretmenlerin ve ebeveynlerin rollerindeki çelişkileri ortaya çıkarmaktadır. Özellikle, öğretmenlerin okula hazırbulunuşluğa ilişkin algı ve beklentilerindeki farklılıklar, Türkiye’de eğitim politikalarının uygulanma biçimiyle bağlantılıdır. Bu bağlamda çalışma, literatürde sıklıkla göz ardı edilen öğretmen-veli etkileşimi ve politika etkisi üzerine bir tartışma sunmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları sadece teorik literatüre katkıda bulunmakla kalmayıp, aynı zamanda eğitim politikalarının şekillendirilmesi için somut öneriler de sunmaktadır. Sonuçlar, okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesinin ilkokula daha adil bir geçiş sağlayacağını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bu geçiş sürecinde ebeveynlerle daha aktif iş birliği yapmaları gerektiğine yapılan vurgu öğretmen yetiştirme müfredatını bilgilendirebilir. Okula başlama yaşının düşürülmesine rağmen, çalışma müfredat ve öğretmen yetiştirme programlarının bu değişikliğe uyum sağlayacak şekilde yeterince uyarlanmadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, bulgular politika yapımcılar ve eğitim yöneticileri için önemli içgörüler sunmakta ve ilkokula geçişe eğitim sisteminin farklı kademelerinde eşgüdümlü reformlar gerektiren çok boyutlu bir süreç olarak yaklaşılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öneriler

Geçiş sürecini kolaylaştırmak için, bu çalışmadan uygulamaya ve gelecekteki araştırmalara yönelik çeşitli öneriler ortaya çıkmaktadır. İlk olarak, düzenli iletişim toplantıları ve çalıştaylar yoluyla ebeveynler, öğretmenler ve okul yöneticileri dahil olmak üzere paydaşlar arasındaki iletişimin güçlendirilmesi hayati önem taşımaktadır. Farklı gelişim düzeylerine göre uyarlanmış esnek ve dinamik ilkokula geçiş müfredatının geliştirilmesi, çocukların çeşitli ihtiyaçlarını daha iyi karşılayacaktır. Okul öncesi ve ilkokul müfredatında istikrarın sağlanması gereklidir. Ancak, bu süreçte yönelik bir revizyon gerektiğinde, zorunlu pilot uygulamalar ve müfredat geliştirme sırasında tüm paydaşların görüşleri alınmalıdır.

Yeterli altyapı ve kaynaklarla desteklenen zorunlu okul öncesi eğitime, eşitlikçi hazırbulunuşluk fırsatları sağlamak için öncelik verilmelidir. Ayrıca, geçiş stratejileri ve hazırbulunuşluk göstergeleri konusunda öğretmen eğitiminin geliştirilmesi, eğitimcileri çocukları daha etkili bir şekilde desteklemeleri için daha donanımlı hale getirecektir. Okul öncesi ve ilkokul eğitimcileri arasında iş birliğinin artırılması, beklentilerde ve pedagojik yaklaşımlarda tutarlılığı teşvik edebilir. Son olarak, okula geçişin eğitim kurumları, aileler ve daha geniş politika çerçevelerini içeren ortak bir toplumsal sorumluluk olarak görüldüğü bir kültürün teşvik edilmesi, her çocuğun eğitim yolculuğuna güvenle ve yeterli hazırlıkla başladığı destekleyici bir ortam yaratabilir. Aile-çocuk-öğretmen ilişkisinin çocuğun hayatında kilit bir rol oynadığı göz önünde bulundurularak, aileleri eğitim sistemine aktif olarak dahil eden etkinlikler düzenlenmesine ve ebeveyn katılımını güçlendirmek için farkındalık artırıcı seminerler düzenlenmesine önem verilmelidir.

Gelecekteki araştırmalar için, hazırbulunuşluk faktörlerinin akademik ve sosyal sonuçlar üzerindeki uzun vadeli etkilerini izleyen boylamsal çalışmalar değerli bilgiler sunacaktır. Okula hazırbulunuşluktaki bölgesel ve sosyo-ekonomik farklılıklara odaklanan karşılaştırmalı analizler, hedeflenen müdahalelere rehberlik edebilir. Ayrıca, Türkiye'nin eğitim bağlamına özgü güvenilir okula hazırbulunuşluk standartları ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi, tanılama ve hazırlık süreçlerini iyileştirebilir.

Gelecekteki araştırmalar için öneriler arasında erken çocukluk eğitime erişimi etkileyen sosyo- ekonomik ve bölgesel eşitsizliklerin daha derinlemesine incelenmesi yer almaktadır. Politika girişimleri, hazırbulunuşluk farklarını azaltmak için okul öncesi eğitimi evrensel olarak erişilebilir ve zorunlu hale getirmeye öncelik vermelidir. Öğretmenleri farklı hazırbulunuşluk seviyelerine yönelik stratejilerle donatan mesleki gelişim programlarının entegre edilmesi, geçiş sonuçlarını daha da iyileştirebilir. Ayrıca, ebeveynlerin ve öğretmenlerin ilkokula geçiş sürecine psikolojik olarak hazır olmalarını sağlamaya ve farklı eğitim kurumları arasındaki geçişlerin yönetimini kolaylaştıracak mekanizmalar geliştirmeye odaklanılmalıdır. Bu önerilerin hayata geçirilmesiyle hem eğitim politikaları hem de öğretim uygulamaları, her çocuğun ilkokula daha sorunsuz ve daha adil bir geçiş yapmasını sağlayacak şekilde geliştirilebilir.

Kaynakça

- Akbuğa, S. (2018). *Okul öncesi eğitimin ilkökula hazırlama düzeyinin okul öncesi ve sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi* (Thesis No. 524584) [Master's thesis, Erciyes University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Akman, B., Kükürtçü, S. K., Tarman, İ., & Şanlı, Z. S. (2017). Examining preschool and first grade teachers' opinions on the effects of school readiness to classroom management. *International Journal of Progressive Education*, 13(1), 22-41.
- Altın, D. (2014). *Annelerin özel gereksinimli çocuklarının okulöncesi dönemden ilkökula geçiş sürecine ilişkin yaşantılarının incelenmesi* (Thesis No. 375300) [Master's thesis, Anadolu University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Altun, D. (2018). A paradigm shift in school readiness: A comparison of parents', pre-service and inservice preschool teachers' views. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 37-56. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.139.4>
- Aminova, L. (2022). Competence approaches in preparing children for school education in preschool education. *European Journal of Life Safety and Stability*, 13, 136-139.
- Ari, H. (2015). *Bir okul öncesi özel eğitim kurumunda tersine kaynaştırma uygulamasının ve ilkökula hazırlığa etkilerinin incelenmesi* (Thesis No. 425165) [Master's thesis, Necmettin Erbakan University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Ari, A. (2014). Teacher views about the starting age of the first grade elementary school. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(3), 1043-1047.
- Aromataris, E., & Munn, Z. (2020). *Joanna Briggs Institute reviewers' manual*. Joanna Briggs Institute. <https://doi.org/10.46658/JBIRM-20-02>
- Aslan, M., & Çıkar, İ. (2019). The school readiness of 60-65 months old students: A case study. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 86-99. <https://doi.org/10.33200/ijcer.555465>
- Bay, E., Türkan, A., Tosun, Ş., Deliçay, F., Ateş, G. N., Pamuk, T., Özkan, S., & Demir, S. (2013). 4+4+4 modelinin paydaşlar bağlamında değerlendirilmesi: Aktif katılım mı? Pasif direniş mi?. *Education and Society in the 21st Century*, 3(5), 34-55.
- Bruner, C., Floyd, S., & Copeman, A. (2005). *Seven things policy makers need to know about school readiness*. State Early Childhood Policy Technical Assistance Network. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=7A9149019DF9174E956B5FD986CE9D37?doi=10.1.1.529.1934&rep=rep1&type=pdf>
- Buldu, M., & Er, S. (2016). Okula hazırbulunuşluk ve okula başlama yaşı: Türk öğretmen ve ailelerin yeni eğitim politikası üzerine görüş ve deneyimleri. *Education and Science*, 41(187), 97-114.
- Burston, A., Miles, S. J., & Fulbrook, P. (2023). Patient and carer experience of living with a pressure injury: A meta-synthesis of qualitative studies. *Journal of Clinical Nursing*, 32(13-14), 3233-3247. <https://doi.org/10.1111/jocn.16431>
- Campbell, R., Pound, P., Pope, C., Britten, N., Pill, R., Morgan, M., & Donovan, J. (2003). Evaluating meta-ethnography: A synthesis of qualitative research on lay experiences of diabetes and diabetes care. *Social Science & Medicine*, 56(4), 671-684. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(02\)00064-3](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00064-3)
- Celebi Oncu, E., & Unluer, E. (2013). Examination of parent's views about their 60-77 months old children's maturity of primary school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 322-326. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.121>
- Centre for Community Child Health. (2008). *Rethinking school readiness* (Policy Brief No. 10). https://www.rch.org.au/uploadedFiles/Main/Content/ccch/PB10_SchoolReadiness.pdf

- Chrastina, J. (2018, July). *Meta-synthesis of qualitative studies: Background, methodology and applications*. Paper presented at the NORDSCI International Conference, Helsinki. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED603222.pdf>
- Crosser, S. L. (1991). Summer birth date children: Kindergarten entrance age and academic achievement. *Journal of Educational Research*, 84(3), 140-145. <https://doi.org/10.1080/00220671.1991.10886007>
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L. J., & Masterov, D. V. (2006). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. In E. Hanushek & F. Welch (Eds.), *Handbook of the economics of education* (pp. 697-812). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S1574-0692\(06\)01012-9](https://doi.org/10.1016/S1574-0692(06)01012-9)
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Education and Science*, 39(174), 33-38. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çeliktürk Sezgin, Z. (2020). Being parents of first graders in primary school: Balancing the excitement and anxiety. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.1m>
- Dee, T., & Sievertsen, H. H. (2015). *The gift of time? School starting age and mental health* (NBER Working Paper No. 21610). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w21610>
- DeMeis, J. L., & Stearns, E. S. (1992). Relationship of school entrance age to academic and social performance. *Journal of Educational Research*, 86(1), 20-27. <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941823>
- Demir, S., & Üstün, E. (2018). 60-66 aylık çocukların ilkökul 1. sınıfa başlaması uygulamasına ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(3), 1604-1618. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466398>
- Deveci, Ö., & Aykaç, N. (2018). Evaluation of studies examining the problems experienced in basic: A meta-synthesis study. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 277-301. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.13m>
- Dickens, W. T., Sawhill, I., & Tebbs, J. (2006). *The effects of investing in early education on economic growth* (Policy Brief No. 153). The Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/07/200604dickenssawhill.pdf>
- Dinçer, S. (2018). Content analysis in scientific research: Meta-analysis, Meta-synthesis, and descriptive content analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 176-190. <https://doi.org/10.14686/buefad.363159>
- Dockett, S., & Perry, B. (2002). Who's ready for what? Young children starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(1), 67-89. <https://doi.org/10.2304/ciec.2002.3.1.9>
- Dockett, S., & Perry, B. (2004). What makes a successful transition to school? Views of Australian parents and teachers. *International Journal of Early Years Education*, 12(3), 217-230. <https://doi.org/10.1080/0966976042000268690>
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). The role of schools and communities in children's school transition. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, & R. DeV. Peters (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development*. Centre of Excellence for Early Childhood Development <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=62bb8dc2c49676d72fd6564cba77daac1819efe0>
- Dockett, S., & Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(1), 20-26. <https://doi.org/10.1177/183693910903400104>
- Durmaz, G. (2020). *İlkokula başlama yaşına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* [Master's project, Pamukkale University]. Pamukkale GCRIS Veritabanı. https://gcris.pau.edu.tr/bitstream/11499/28576/1/G%C3%96KHAN_DURMAZ_PROJE.pdf

- ECDAN. (2020, March). *A joint statement on early childhood development and COVID-19: A call for coordinated action to protect and support all young children and their caregivers*. https://mcusercontent.com/8103bc6125ed66e0964ae244d/files/1919e510-55e7-4500-9473-188278e1a31d/CallToAction_04_10_2020_Noon.pdf
- Ekinci, A., & Bozan, S. (2019). Zorunlu okul öncesi eğitime geçiş ile ilgili anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 19(2), 482-500. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.46660-409816>
- Erbasan, Ö., & Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Journal of Mother Tongue Education*, 8(1), 113-125. <https://doi.org/10.16916/aded.628267>
- Ergün, M., & Arık, B. M. (2020). *Eğitim izleme raporu 2020: Öğrenciler ve eğitime erişim*. Eğitim Reformu Girişimi. <https://egitimreformugirisimi.org/yayinlar/egitim-izleme-raporu-2020-ogrenciler-ve-egitime-erisim/>
- Erkan, N. S., Tarman, I., Şanlı, Z. S., Koşan, Y., & Ömrüuzun, I. (2018). First grade students' perceptions of their preschool and elementary school experience. *International Journal of Progressive Education*, 14(5), 1-13. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.157.1>
- Erwin, E. J., Brotherson, M. J., & Summers, J. A. (2011). Understanding qualitative metasynthesis: Issues and opportunities in early childhood intervention research. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200. <https://doi.org/10.1177/1053815111425493>
- Esen Aygün, H. (2019). Okuma-yazma bilerek ilkokula başlayan öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Journal of Mother Tongue Education*, 7(3), 663-687. <https://doi.org/10.16916/aded.565222>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Fridani, L., & Agbenyega, J. S. (2013). Rethinking school readiness and transition policy and practice in early childhood education (ECE): A whole schooling framework. In B. Boufoy-Bastick (Ed.), *The international handbook of cultures of education policy* (Vol. I): *Comparative international issues in policy-outcome relationships - achievement with family and community involvement* (pp. 121-153). Analytrics.
- Gredler, G. R. (1980). The birthdate effect: Fact or artifact? *Journal of Learning Disabilities*, 13(5), 349-244. <https://doi.org/10.1177/002221948001300502>
- Gregory, T., Dal Grande, E., Brushe, M., Engelhardt, D., Luddy, S., Guhn, M., Gadermann A., Schonert-Reichl, K. A., & Brinkman, S. (2021). Associations between school readiness and student wellbeing: A six-year follow up study. *Child Indicators Research*, 14(1), 369-390. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09760-6>
- Gullo, D. F., & Burton, C. B. (1992). Age of entry, preschool experience, and sex as antecedents of academic readiness in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(2), 175-186. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(92\)90003-H](https://doi.org/10.1016/0885-2006(92)90003-H)
- Güner, F., & Kartal, H. (2019). Okulun hazır oluşu üzerine nitel bir inceleme (öğretmen görüşlerine göre durum tespiti). *Trakya Journal of Education*, 9(2), 244-259. <https://doi.org/10.24315/tred.474315>
- Gürbüz, E. (2019). *İlkokula beş yaşında başlamanın öğrencilerin gelişimlerine etkileri konusunda öğretmen görüşleri: Nitel bir çalışma* (Thesis No. 545159) [Master's thesis, Ankara University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Güzelyurt, T., Erol, S., Kahraman, A., Temel, L., & Şavluk, B. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin ilkokula hazırbulunuşluğa ilişkin görüşleri. *International Primary Educational Research Journal*, 3(1), 23-30. <https://doi.org/10.33400/kuje.538425>
- Hains, A. H., Fowler, S. A., Schwartz, I. S., Kottwitz, E., & Rosenkoetter, S. (1989). A comparison of preschool and kindergarten teacher expectations for school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(1), 75-88. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(89\)90090-2](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(89)90090-2)

- Işıkoğlu Erdoğan, N., & Şimşek, Z. C. (2014). Birinci sınıfa başlayan çocukların, velilerin ve öğretmenlerin okula uyumlarının incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(2), 62-70.
- İbileme, S. (2019). *Yetersizliği olan öğrencilerin ilkokula başlama sürecinde okula uyumuna yönelik ailelerinin ve öğretmenlerinin görüşleri* (Thesis No. 592225) [Master's thesis, Anadolu University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Janus, M., & Offord, D. (2000). Readiness to learn at school. *Canadian Journal of Policy Research*, 1(2), 71-75.
- Jose, K., Banks, S., Hansen, E., Jones, R., Zubrick, S. R., Stafford, J., & Taylor, C. L. (2022). Parental perspectives on children's school readiness: An ethnographic study. *Early Childhood Education Journal*, 50, 21-31. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01130-9>
- Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E. N., & Canpolat, M. (2015). İlkokula yeni başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okula hazır oluşları üzerine inceleme. *Kastamonu Education Journal*, 23(3), 1065-1080.
- Karoly, L., Kilburn, M., & Cannon, J. (2005). *Early childhood interventions: Proven results, future promises*. The RAND Corporation. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01130-9>
- Kartal, H., & Güner, F. (2022). Okulun hazır olması yaklaşımı bağlamında ilkokul öğretmenlerinin deneyimlerinin incelenmesi: Fransa ve Türkiye. *Hacettepe University Journal of Education*, 37(1), 239-253. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2020060262>
- Koçak, D., & İncekara, S. (2020). Determination of classroom teachers' and preschool education teachers' views on school maturity. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(1), 170-190. <https://doi.org/10.30831/akukeg.557152>
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları* (Thesis No. 234780) [Doctoral dissertation, Selçuk University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Koçyiğit, S. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının ilkokul hakkındaki görüşleri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1891-1874.
- Kotaman, H. (2014) Turkish classroom teachers' views on school readiness: A phenomenological study. *Education 3-13*, 42(5), 542-553, <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.736401>
- Kök, M., Fırat, Z., & Balcı, A. (2019). Okuma yazma bilerek ilkokula başlayan çocuklar hakkında ilkokul öğretmenlerinin görüşleri. *Atatürk University Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, (39), 48-63. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.569763>
- Kumru, M. (2014). Teachers' views on the qualifications that students should possess in the transition to primary education (Case study: Sakarya). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4333-4337. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.942>
- Kutluca Canbulat, A. N., & Yıldızbaş, F. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 14(1), 33-50.
- Lewit, E. M., & Baker, L. S. (1995). School readiness. *The Future of Children: Critical Issues for Children and Youth*, 5(2), 1-12. <https://doi.org/10.2307/1602361>
- Lockwood, V., & Fleet, A. (1999). Attitudes towards the notion of preparing children for school. *Australian Journal of Early Childhood*, 24(3), 18-24. <https://doi.org/10.1177/183693919902400305>
- McTaggart, J., & Astbury, R. (2005). Transition to school. In P. Burrows & J. Cowie (Eds.), *Health visiting: Specialist community public health nursing* (pp. 343-354). Elsevier Health Sciences.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A source book*. Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*. [https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_Eğitim%20Vizyonu.pdf](https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_Egitim%20Vizyonu.pdf)

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim: 2019-2020*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf
- Moore, T. G. (2006). *Early childhood and long term development: The importance of the early years*. Australian Research Alliance for Children and Youth.
- Noah Jr, P. D. (2017). A systematic approach to the qualitative meta-synthesis. *Issues in Information Systems*, 18(2), 196-205.
- Özdemir, A., & Battal, Ş. (2019). İlkokula erken yaşta başlayan öğrencilerin okula uyum süreci ve akademik başarı bağlamında yaşadıkları sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 1633-1683. <https://doi.org/10.26466/opus.529169>
- Öztürk, E., & Bektaş, M. (2018). Examination of teachers' opinions about the acquisition of the life skills of the students transitioning from preschool to primary school. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 1097-1115. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i2.5365>
- Page, J., Nienhuys, T., Kapsalakis, A., & Morda, R. (2001). Parents' perceptions of kindergarten programmes in Victoria. *Australian Journal of Early Childhood*, 26(3), 43-50. <https://doi.org/10.1177/183693910102600309>
- Parlak, C. (2019). *Otizmli kaynaştırma öğrencilerinin okulöncesi dönemden ilkokula geçişte yaşadıkları sosyal uyum problemlerinin aile ve öğretmen görüşleri açısından incelenmesi* (Thesis No. 501365) [Master's thesis, Trakya University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Parr, J., McNaughton, S., Timperley, H., & Robinson, V. (1993). Bridging the gap - practices of collaboration between home and the junior school. *Australian Journal of Early Childhood*, 18(3), 35-42.
- Pekdoğan, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ilkokula hazırlık sürecinde okul öncesi eğitimden beklentileri. *Journal of Education for Life*, 31(2), 11-22.
- Pişirir, N., & Ayar, M. C. (2020). Okul öncesi dönemden ilkokula geçişte öğretmenlerin karşılaştığı sorunların incelenmesi. *Istanbul Aydın University Journal of Education*, 6(2), 307-324.
- Polat, S., & Ay, O. (2016). Meta-synthesis: A conceptual analysis. *Journal of Qualitative Research in Education*, 4(1), 52-64. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m>
- Rouse, E., Nicholas, M., & Garner, R. (2020). School readiness-what does this mean? Educators' perceptions using a cross sector comparison. *International Journal of Early Years Education*, 31(1), 185-199. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1733938>
- Sağlam, H. İ., & Besen, T. (2015). Investigating classroom teachers' views on age of starting primary school for 60-66 months old children. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 167-179. <https://doi.org/10.15345/iojes.2015.02.019>
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., & Tuncer, N. (2016) Turkish preschool children's perceptions and expectations related to 1st-grade education, childhood education. *Childhood Education*, 92(2), 149-154. <https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1150754>
- Sandelowski, M., Docherty, S., & Emden, C. (1997). Qualitative metasynthesis: Issues and techniques. *Research in Nursing & Health*, 20(4), 365-371. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-240X\(199708\)20:4<365::AID-NUR9>3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-240X(199708)20:4<365::AID-NUR9>3.0.CO;2-E)
- Sezginsoy-Şeker, B. (2015). The evaluation of 1st-grade school teachers' views about orientation and preparation programs. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(2), 19-37. <https://doi.org/10.12973/jesr.2015.52.2>
- Shepard, L. A. (1997). Children not ready to learn? The invalidity of school readiness testing. *Psychology in the Schools*, 34(2), 85-97. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199704\)34:2<85::AID-PITS2>3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199704)34:2<85::AID-PITS2>3.0.CO;2-R)
- Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17(1), 7-41. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_2

- Stipek, D. (2002). At what age should children enter kindergarten? A question for policy makers and parents. *Social Policy Report*, 16(2), 1-20. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2002.tb00018.x>
- Strategy and Budget Department. (2019). *On birinci kalkınma planı (2019-2023)*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Plani-2019-2023.pdf
- Susar Kırmızı, F. (2015). Elementary 1st grade teachers' views on the practices in the 12-week adaptation and preparation process. *Education and Science*, 40(179), 147-162. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.3011>
- Şahin, I. T., Sak, R., & Tuncer, N. (2013). A comparison of preschool and first grade teachers' views about school readiness. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1708-1713.
- Taşçı, N., & Dikici Sığırtmaç, A. (2014). Okula uyum haftasının okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri açısından incelenmesi. *Journal of National Education*, 44(202), 101-116.
- Teke, H. (2010). *Ana sınıfı öğretim programının ilköğretim 1. kademe 1. sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Thesis No. 264390) [Doctoral dissertation, Selçuk University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Tekindal, M., & Tonbalak, K. (2021). Nitel araştırmalarda meta-sentezin kapsamı ve yaşlılık alanında meta-sentez örnekleri. *Beyond the Horizon of Scientific Journal*, 21(2), 235-268. <https://doi.org/10.54961/uobild.1036670>
- Toprakçı, E., & Gülmez, D. (2018). Education life of students from parents' perspective (A qualitative analysis in the context of memories). *Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 253-275. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s11m>
- Tunca, E., Kesbiç, K., & Gencer, E., G. (2021). *Eğitim izleme raporu 2021: Öğrenciler ve eğitime erişim*. Education Reform Initiative. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-ogrenciler-ve-egitime-erisim/>
- UNESCO. (2020). *UNESCO COVID-19 education response: How many students are at risk of not returning to school?*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>
- Uzun, E. M., & Alat, K. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi ve bu sistem sonrasında ilkokula başlayan öğrencilerin hazırbulunuşlıkları hakkındaki görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 14(2), 15-44. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.2-5000091526>
- Yapıcı, M., & Ulu, F. B. (2010). İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri. *Journal of Theoretical Educational Science*, 3(1), 43-55.
- Yazıcı, D. N., Nazik Kumbasar, A., & Akman, B. (2016). Ailelerin gözünden okul öncesinden ilkokula geçişte yaşanan güçlükler ve çözüm önerileri. In Ö. Demirel & S. Dinçer (Eds.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* (pp. 447-458). Pegem.
- Yüksel, M. Y., Kurt, B., Gülsu, N., Akdağ, C., Aydın, F., & Erdoğan, F. (2016). Okula uyum sağlamakta güçlük çeken çocukların çizdikleri okul resimleri üzerine nitel bir araştırma. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(2), 642-658.
- Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: A question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 311-318. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03721.x>